

Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Emmi Kallioniemi

Ohjaaja: Elina Fonsén



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Emmi Kallioniemi		
Työn nimi - Arbetets titel Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta		
Title Daycare Managers' Views on the Pedagogical Team Leadership of Early Childhood Education Teachers		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Fonsén	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten päiväkodin johtajat tukevat sekä mahdollistavat varhaiskasvatuksen opettajan toimimista tiimin pedagogisena johtajana ja millaisia mahdollisuuksia sekä haasteita siihen heidän mukaansa liittyy. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui pedagogisen johtajuuden kuvaamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Viitekehys tarkentui myös kartoittamalla valmentavaa johtamista, moniammatillista tiimityöskentelyä ja varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa sekä työtehtäviä.</p> <p>Tutkimus on kvalitatiivinen haastattelututkimus, joka perustuu sisällönanalyysiin. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Yhteensä ryhmiä oli neljä ja haastateltavia kaksitoista. Haastateltavat olivat osa EduLeaders-hankkeen tutkimus- ja arviointikokonaisuutta. Hankkeessa tutkitaan ja arvioidaan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintoja sekä kehitetään tämän tiedon pohjalta kyseisiä opintoja ja aineopintoja.</p> <p>Tämän tutkimuksen aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiimin pedagogisena johtajana, mikä näkyy muun muassa hänen työnkuvassaan. Päiväkodin johtajat tukivat varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogista johtajuutta muun muassa valmentavan johtamisen keinoin. Haasteina vastaajat näkivät opettajapulan ja siihen liittyen etenkin pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puutteen sekä toimintakulttuurin muutokseen liittyvät seikat.</p>		
Avainsanat – Nyckelord jaettu johtajuus, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagoginen johtajuus		
Keywords shared leadership, early-childhood teacher, pedagogical leadership		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Emmi Kallioniemi		
Työn nimi - Arbetets titel Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta		
Title Daycare Managers' Views on the Pedagogical Team Leadership of Early Childhood Education Teachers		
Oppiaine - Läroämne – Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Elina Fonsén	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 68 pp. + 1 appendix
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>The purpose of this research was to find out what kind of views daycare managers have on the pedagogical team leadership of early childhood education teachers. In addition, the study examined how daycare managers support and enable early childhood education teachers in working as the pedagogical team leader and what kind of possibilities and challenges are related to it. The theoretical framework was formed around describing pedagogical leadership in the context of early childhood education. The framework became more precise by examining the concepts of coaching and multiprofessional team, and the job description and work assignments of early childhood education teachers.</p> <p>This research is a qualitative interview survey based on content analysis. The interviews were executed as group interviews. In total there were four groups and twelve interviewees. The interviewees were part of the research and evaluation unit of the EduLeaders project. The project aims at studying and evaluating the basic-level studies in leadership in education, and based on this information, developing the above-mentioned studies and advanced-level studies of teacher education.</p> <p>Based on the data of this research it seems that early childhood education teachers work as pedagogical team leaders, which shows among other things in their job description. Daycare managers supported pedagogical team leadership for example by methods of coaching. The shortage of teachers and especially the shortage of qualified early childhood education teachers and matters associated with the change of culture were seen as challenges by the interviewees.</p>		
Avainsanat – Nyckelord jaettu johtajuus, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagoginen johtajuus		
Keywords shared leadership, early-childhood teacher, pedagogical leadership		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoa - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Varhaiskasvatus	3
2.2	Johtajuus	4
2.3	Varhaiskasvatuksen johtajuus.....	6
2.3.1	Varhaiskasvatuksen johtajuuden suuntaviivat ja vaatimukset	7
2.3.2	Kontekstuaalinen johtajuus.....	8
2.3.3	Jaettu johtajuus	8
2.4	Pedagoginen johtajuus	11
2.5	Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus	13
2.5.1	Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus.....	13
2.5.2	Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus vuorovaikutuksellisenä ilmiönä.....	15
2.6	Valmentava johtaminen	17
2.7	Moniammatillinen tiimityö päiväkodissa.....	18
2.7.1	Moniammatillisen tiimityön haasteet	19
2.7.2	Työtehtävät moniammatillisessa tiimissä	19
2.7.3	Toimintakulttuurin muutos	20
2.7.4	Moniammatillisen tiimityöskentelyn tukeminen	21
2.7.5	Yhteistoiminnallinen ja oppiva moniammatillinen tiimi.....	22
2.8	Varhaiskasvatuksen opettajan toimenkuva ja työtehtävät tiimin pedagogisena johtajana	23
2.8.1	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva.....	23
2.8.2	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus	24
2.8.3	Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvät haasteet	25
2.8.4	Päiväkodin johtajan tarjoama tuki varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen	26
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	30
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	30
4.2	EduLeaders-hanke	31
4.3	Haastattelututkimus	31
4.4	Kohdejoukko.....	33

4.5	Haastatteluaineiston analyysi.....	33
5	TUTKIMUSTULOKSET	35
5.1	Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittymisestä.....	35
5.1.1	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva.....	35
5.1.2	Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagoginen johtajuus	38
5.2	Päiväkodin johtajien varhaiskasvatuksen opettajalle tarjoama tuki tiimin pedagogiseen johtajuuteen	39
5.2.1	Valmentava johtaminen	40
5.2.2	Työnkuvat suhteessa tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen	41
5.3	Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvistä haasteista.....	44
5.4	Yhteenveto	47
6	LUOTETTAVUUS.....	48
7	POHDINTA.....	50
	LÄHTEET.....	55
	LIITTEET.....	1

KUVAT

Kuva 1. Fonsénin (2014, 53) palikkamalli. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	15
Kuva 2. Fonsénin (2014, 195) voiman siirto. Pedagogisen johtajuuden voimansiirto. ...	16
Kuva 3. Mukaillen Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016, 297): Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiikan kolme ydinosaa- aluetta.....	24

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa on 2010-luvulla tapahtunut useita muutoksia, sillä varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013. Lisäksi uusi varhaiskasvatustilaki tuli voimaan 1.8.2015 ja sitä päivitettiin heinäkuussa 2018. Opetushallitus myös päätti lokakuussa 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka tuli ottaa käyttöön 1.8.2017 alkaen ja joiden päivitys astui voimaan 1.1.2019. Lisäksi asiantuntijaryhmä valmisti Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartan vuosille 2017–2030. Se käsittelee esimerkiksi varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamista sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämistä. Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisi vuonna 2018 Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan, jonka pohjalta on laadittu varhaiskasvatukseen kansalliset laatuindikaattorit. Ne luovat pohjan sille, millaista varhaiskasvatustoiminnan tulisi olla, jotta sen laatu olisi korkeatasoista. Kaikkien edellä mainittujen muutosten vuoksi varhaiskasvatuksen henkilökunta joutuu määrittelemään omaa rooliaan ja työnkuvaansa uudella tavalla, mihin tarvitaan vankkaa pedagogista johtajuutta.

Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta vastaamista sekä sen kehittämistä. Nykyään varhaiskasvatuksen johtamistyössä painotetaan jaetun johtajuuden mallia, jolloin pedagoginen johtaminen ei kuulu ainoastaan päiväkodin johtajan vastuulle, vaan johtajuus jakautuu useammalle eri henkilölle. Näin ollen henkilöstön osaamista ja voimavaroja hyödynnetään opetuksen laadun sekä pedagogiikan kehittämiseksi. Jaetun johtajuuden mukaan varhaiskasvatuksen opettaja toimii päiväkodissa oman tiiminsä pedagogisena johtajana.

Tässä tutkimuksessa kartoitan päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten päiväkodin johtajat tukevat sekä mahdollistavat varhaiskasvatuksen opettajan toimimista tiimin pedagogisena johtajana ja millaisia mahdollisuuksia sekä haasteita heidän mukaansa tiimin pedagogisena johtajan toimimiseen liittyy. Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on alun perin herännyt opiskellessani lastentarhanopettajaksi Helsingin yliopistossa, jolloin laadin kandidaatintutkielmani tiimin pedagogisesta johtajuudesta lastentarhanopettajan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielmassani puolestaan halusin tar-

kastella ilmiötä päiväkodin johtajien katsantokannalta, sillä omassa työssäni varhaiskasvatuksen opettajana olen paljon pohtinut tiimin pedagogista johtajuutta ja saanut siihen tukea esimieheltäni. Tutkimus on kvalitatiivinen teemahaastattelututkimus.

Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagoginen johtajuus on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksen kentällä eikä sitä ole vielä tutkittu kovinkaan runsaasti. Uskon, että tutkimukseni avulla voidaan selkeyttää varhaiskasvatuksen opettajien asemaa ja heidän työtehtäviään sekä myös kehittää koko varhaiskasvatusta alana. Luulen, että tutkimukseni tukee myös varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden merkityksen sekä sen arvon tunnustamista.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa käsittelen ensin varhaiskasvatuksen määritelmää. Sitten kartoitan yleisesti johtajuutta ja varhaiskasvatuksen johtajuutta, joista etenen erityisesti oman tutkimuksen kannalta merkittävän käsitteen, pedagogisen johtajuuden, määrittelemiseen ja kuvaan varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta. Lopuksi tarkastelen valmentavaa johtamista, moniammatillisuutta sekä varhaiskasvatuksen opettajan toimenkuvaa ja työtehtäviä. Nämä kokonaisuudet muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen.

2.1 Varhaiskasvatus

Kansainvälisesti määriteltynä varhaiskasvatus käsittää ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään. Varhaiskasvatusta toteutetaan Suomessa eri toimintamuodoissa, kuten esimerkiksi päiväkodissa, avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa tai perhepäivähoidossa. Varhaiskasvatusta saavat lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä. Erityisten olosuhteiden niin vaatiessa myös tätä vanhemmat lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen. (Varhaiskasvatuslaki 580/2018, 1§.)

Suomalaiselle varhaiskasvatukselle on ominaista oppimisen, kasvatuksen ja hoivan yhteen sulautuminen, eli educare-malli, jolle ei löydy suoraa esikuvaa muualta maailmasta. Educare-malli yhdistää esiopetuksen sekä varhaislapsuuden pedagogiikan (EDUcation) ja sosiaalipalvelun perheille (CARE giving). Varhaiskasvatus oli aikaisemmin osa sosiaalitoimen ohjaus- ja arviointijärjestelmää, jolloin painotus oli perheiden sosiaalipalvelussa eikä varhaiskasvatuksen pedagogista arvoa koettu kovin tärkeäksi. Nykyään varhaiskasvatuksen päämäärä on vahvistaa lapsen oppimaan oppimista sekä osallisuutta ja kykyä vaikuttaa omaan elämäänsä. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007.)

Hallinnonalan muutos, varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuus ovat muuttaneet suomalaisen varhaiskasvatuksen roolia sekä tuoneet sitä vahvasti osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus on ollut vuodesta 2013 opetus- ja kulttuuriministeriössä, ja lisäksi päivähoitolaki on päivitetty varhaiskasvatuslaiksi kahdessa osassa vuosina 2015 ja 2018. Uudessa varhaiskasvatuslaissa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasva-

tuksen valtakunnallinen kehittäminen puolestaan on siirtynyt Opetushallitukselle ja arviointi Kansallisen koulutuksen arviointikeskukselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Varhaiskasvatuslaki 580/2018, 2§).

Suomalaista varhaispedagogiikkaa ja sen tavoitteita ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jotka ovat molemmat normiohjaavia asiakirjoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 perustuu varhaiskasvatuslakiin ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 puolestaan perusopetuslakiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 varhaiskasvatuksen tehtävänä pidetään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämistä yhteistyössä huoltajien kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiopetuksen tavoitteita ovat lapsen myönteisen minäkuvan rakentaminen sekä positiivisen käsityksen muodostaminen itsestään oppijana. Siinä määritellään varhaiskasvatuksen, siihen kuuluvan esiopetuksen ja perusopetuksen muodostaman kokonaisuuden luovan johdonmukaisesti etenevän perustan lapsen kasvuille sekä oppimiselle. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2018; Perusopetuslaki 628/1998; Varhaiskasvatuslaki 580/2018.)

2.2 Johtajuus

Johtajuutta on tutkittu varhaiskasvatuksessa paljon (muun muassa Akselin 2013, Fonsén 2014, Halttunen 2009, Heikka 2014 ja Rodd 2006). Myös erilaisia johtajuusteorioita sekä johtajuuden määritelmiä on lukuisia. Tässä luvussa tarkastelen aluksi lyhyesti yleisellä tasolla johtajuutta, minkä jälkeen käsittelen varhaiskasvatuksen johtajuutta ja syvennyn erityisesti pedagogiseen johtajuuteen.

Termit johtajuus ja johtaminen voidaan erottaa toisistaan. Johtajuutta ei näin ollen esiinny ilman ihmisten yhdessäoloa, sillä seuraajuus ja johtajuus kuuluvat yhteen. Johtajuus näkyy tavoissa, joissa se ilmenee. Johtaminen puolestaan tarkoittaa vuorovaikutusta johtajan ja muiden yksilöiden välillä, eli konkreettisia tekoja. Esimiestyöllä puolestaan viitataan organisaation sisällä annettuun asemaan sekä tehtävään, mutta esimiestyö itsessään ei välttämättä sisällä johtajuutta. On myös tärkeä huomata, että joillekin johtajuuden haltuun ottaminen on luontaista ja toisille se puolestaan on vaikeampaa. Johtajuus pitää kuitenkin ottaa ja ansaita, jotta seuraajuutta ilmenee. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Nivala (1999) erottaa toisistaan johtajan toimijana ja johtamisen toimintana. Hän määrittelee johtajan toimijana tavalla, jossa korostuvat ontologiset perusoletukset ja merkityksen anto. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmisen toiminta on luonteeltaan tarkoituksellista. Johtamistoiminnassa huomiota sen sijaan kiinnitetään siihen, mitä johtaja tekee tai mitä johtamistoiminnassa erityisesti painotetaan. Hujala, Heikka ja Halttunen (2017) sen sijaan korostavat, että termi johtaminen on tiiviisti sidoksissa johtajan asemaan liittyvään profession. Johtaminen on johtamistyötä, joka perustuu johtajan tietoisuuteen organisaatiosta kokonaisuutena sekä hänen omaan rooliinsa siinä. Varhaiskasvatuksen johtamistyöhön he liittävät varhaiskasvatuksen vision rakentamisen yhteistyössä henkilöstön kanssa sekä strategiatyön ja siihen liittyvän arvioinnin.

Johtamisesta ja johtajuudesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa termejä *administration*, *leadership* ja *management*. Administrationilla usein viitataan hallinnollisiin tehtäviin, kuten kirjanpitoon, rekisterien ylläpitoon ja kirjallisten päätösten tekemiseen. Sen sijaan termejä leadership ja management on vaikeampi suoraan määritellä suomeksi. (Fonsén 2014.)

Roddin (2006) mukaan termillä leader viitataan yksilöön, joka vaikuttaa toisiin ihmisiin voidakseen hallita erilaisia organisaatioita. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa tällaista ihmisten johtamista (leadership) on perinteisesti vierastettu, minkä vuoksi johtajan roolin ottaminen varhaiskasvatuksessa on koettu vaikeaksi. Niinpä varhaiskasvatuksessa tulisikin selkeyttää ammattirooleja ja niihin kuuluvia vastuita sekä kehittää ruohonjuuritason johtajuutta. Tällä tavoin pystytään myös kehittämään työntekijöiden kykyä hoitaa omaa työtään sekä mahdollisuuksia johtamiselle. Kun yksittäinen työntekijä saa lisää luottamusta johtamiskykynsä, pystyvät johtamisesta kiinnostuneet yksilöt laajentamaan osaamistaan myös muissa yhteyksissä ja työskentelemään esimerkiksi päiväkodin johtajina.

Termit leadership ja management ovat yhteyksissä toisiinsa; taitavan johtajan on hallittava ne molemmat omassa työssään. Termillä management viitataan kuitenkin pääasiassa päivittäisjohtamiseen, kun taas leadership kuvaa enemmän tulevaan suuntaavaa, arvoihin liittyvää työskentelyä sekä esimerkiksi strategista johtamista. (Rodd 2006.)

Ebbeck ja Waniganayake (2003) vertaavat administrationia päivittäisjohtamiseen sekä organisoimiseen ja siihen liittyviin toimiin. He toteavat sen liittyvän kiinteästi managementiin sekä olevan yksi osa sitä. Managementillä kirjoittajat tarkoittavat esimerkiksi päätöksentekoon, kommunikaatioon sekä ongelmanratkaisuun liittyviä prosesseja. He

myös huomauttavat, että termillä administration usein on hieman alempi status suhteessa muihin johtamisen osa-alueisiin, sillä sitä verrataan ikään kuin kodin hoitamiseen liittyviin tehtäviin (housekeeping tasks), joita kuka tahansa voi tehdä ja jotka eivät vaadi erityistä substanssiosaamista. Leadership-termin kirjoittajat määrittelevät managementia laajemmaksi kokonaisuudeksi, johon kuuluvat yksikön kehittäminen, kriittinen ajattelu sekä tulevaisuuden visioiminen

Mäki ja Saranpää (2012) viittaavat johtamistoiminnasta puhuessaan vuorovaikutukseen yksilön, yhteisön ja kohteen välillä. Heidän mukaansa johtamistoiminta rakentuu toiminnassa eri organisaatioiden tai hetkellisten yhteisöjen välillä. Lisäksi prosessiin osallistuvat toiminnan kohde, välineet, abstraktit ismit ja arvot. Kirjoittajat myös erottavat pedagogisen johtamisen sekä johtamisen pedagogiikan toisistaan. Johtamisen pedagogiikkaan kuuluvat ohjaamisosaaminen, tulkitsemisosaaminen, arviointiosaaminen ja kehittämisosaaminen. Näkökulmat avaavat johtamistoiminnan pedagogista perusluonnetta sekä usein kietoutuvat toisiinsa käytännön työssä, mutta niitä voidaan myös analysoida erikseen.

2.3 Varhaiskasvatuksen johtajuus

Johtajuuteen panostaminen on samalla varhaiskasvatuksen laatuun panostamista. Varhaiskasvatuksen johtajuudesta on pitkät perinteet, mutta sen toteutumisessa on ollut vaihtelua kansainvälisesti. Monissa maissa johtajuus on yhdistetty opettajan työhön, mikä luonnollisesti on lisännyt opettajan työmäärää sekä vastuita. Nykyään pedagogiselle johtajuudelle asetetut vaatimukset ovat niin moninaiset, että päiväkodin johtajuus on nähty omaksi ammatikseen. Varhaiskasvatuksessa johtajuus nähdään nykyään jaettuna, sosiaalisesti konstruoituna ja kontekstuaalisena roolina sekä vastuuna. Pedagogisten johtajien oletetaan toimivan samanaikaisesti taloudellisina, pedagogisina sekä henkilöstöllisinä johtajina. Pedagoginen johtajuus edellyttää kuitenkin myös tarkoituksenmukaisia resursseja, kuten riittävää henkilöstöä ja johtajan kohtuullisen kokoista vastuualuetta. Resurssit toteuttaa johtajuutta vaihtelevat Suomessa tällä hetkellä kunnittain. (Fonsén & Parrila 2016; Hujala, Waniganayake & Rodd 2013.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -asiakirja (Opetushallitus 2018) määrittelee varhaiskasvatuksen johtajuutta toimintakulttuurin kautta. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunutta tapaa toimia, johon liittyy yhteisön

sisäinen vuorovaikutus. Johtaminen puolestaan linkittyy oleellisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, sen kehittämiseen ja laatuun. Tämä edellyttää pedagogiikan johtamista, joka on varhaiskasvatuksen tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia sekä kehittämistä. Näin ollen asiakirja vahvistaa johtajan työn perustan siten, että hänen on edistettävä toimintakulttuurin kehittymistä luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun ja henkilöstön pedagogiseen kehittymiseen. Varhaiskasvatuksessa johtajuuden haasteiksi voidaan nähdä perustehtävän selkeyttämisen lisäksi myös yhteisen vision luominen. Tämä velvoittaa johtajan ja henkilöstön toimimaan yhdessä lisäksi sekä arvioimaan toimintaa. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017; Opetushallitus 2018.)

2.3.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden suuntaviivat ja vaatimukset

Rodd (2006) määrittelee varhaiskasvatuksen johtamiselle suuntaviivoja, joihin kuuluvat esimerkiksi ideoiden ja ajatusten jakaminen toisten inspiroimiseksi, roolimallina toimiminen, selkeiden ohjeiden antaminen, tiimityön rakentaminen sekä yhteistyön tekeminen, henkilökunnan ja vanhempien ohjaaminen sekä muutosten suunnitteleminen ja läpivieminen ammatillisen kasvun mahdollistamiseksi.

Johtajan toiminnalle Rodd (2006) asettaa neljä askelmaa. Ensimmäiseksi johtajan tulee määritellä sekä organisaation että yksilölle asetetut tavoitteet ja päämäärät. Toiseksi asetetaan normit, joiden avulla voidaan arvioida tavoitteiden toteutumista. Kolmanneksi täytyy tarjota tukea sekä palautetta tiimien jäsenten ammatilliseen kehittymiseen. Neljänneksi arvioidaan prosessia, jotta voidaan varmistaa tavoitteisiin pääsy.

Akselinin (2013) tutkimuksen mukaan kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavien johtajien mielestä johtajalta edellytetään kykyä hallita säädöksiä sekä talous- ja substanssiosaamista. Lisäksi johtajan on oltava jämäkkä, optimisti, sitoutunut, itsenäinen, neuvotteleva, tasapuolinen, tiukka, armollinen, luova, rehellinen, ratkaisukeskeinen, avoin, helposti lähestyttävä sekä siedettävä muutosta ja epävarmuutta. Muita johtajalta vaadittavia esiin nousseita ominaisuuksia olivat muun muassa joustavuus ja kyky nopeaan fokuksen vaihtoon samoin kuin hyvät ihmissuhdetaidot ja yhdessä tekeminen. Johtajalta edellytetään myös taitoa hallita laajoja kokonaisuuksia, organisaatiokykyä ja tulevaisuuden ennakkointia. Johtajan täytyy lisäksi osata aloittaa prosesseja, tehdä ja perustella päätöksiä sekä viedä asiat loppuun saakka.

2.3.2 Kontekstuaalinen johtajuus

Suomalaista varhaiskasvatusta ja etenkin sen johtamistutkimusta on rakennettu esimerkiksi kontekstuaaliseen johtajuusmalliin perustuen, jonka mukaan organisaation perustehtävä vaikuttaa varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja johtajuus vastavuoroisesti perustehtävään. Päiväkodin johtajuutta määrittävät rakenteet muodostuvat työyhteisöstä, vanhemmista, hallinnosta ja laajemmista yhteiskunnallisista rakenteista sekä valtiovallasta ja lainsäädännöstä. On tärkeää huomata, että kontekstuaalista johtajuusmallia ei rakenneta johtajan, vaan substanssin varaan. Peruste tähän on se, että johtajuus kohdistuu aina substanssiin, jota puolestaan määrittävät siihen liittyvät toimijat. (Nivala 1999.)

Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan johtajuudesta voidaan erottaa eri tasoja, kuten mikrotaso (johtamistoiminnan lähiympäristö) ja makrotaso (yhteiskunnallinen arvo-maailma sekä institutionaaliset rakenteet). Näiden välissä toimivat lisäksi meso- ja eksotasaso. Mesotasolla tarkoitetaan mikrotasojen välistä vuorovaikutusta tai yhteistyötä, eksotasolla puolestaan mikro- ja makrotasojen välille sijoittuvaa johtajuuteen välillisesti vaikuttavaa aluetta. Loppujen lopuksi johtajuuteen liittyy myös valta, joka johtajalla on suhteessa näihin eri kontekstitekijöihin. (Nivala 1999.)

2.3.3 Jaettu johtajuus

Englanninkielisessä kirjallisuudessa jaetusta johtajuudesta käytetään termejä ”distributed leadership” ja ”shared leadership”. Nykyiset johtajuusteoriat painottavat usein hajautettua tai jaettua johtajuutta varhaiskasvatuksessa, sillä organisaatioissa on tapahtunut muutoksia (Halttunen 2009; Soukainen 2015). Johtajuuden jakamista opettajajohtajuuden näkökulmasta on puolestaan tutkinut esimerkiksi Heikka (2014). Hajautetuissa organisaatioissa on tärkeää, että odotukset johtajuutta kohtaan ovat yhteneväiset ja että työntekijöillä on yhteinen ymmärrys organisaation todellisuudesta (Fonsén & Keski-Rauska 2018).

Ebbeck ja Waniganayake (2003) viittaavat jaettuun johtajuuteen toteamalla, ettei johtajuutta voida jättää yhden tai kahden henkilön varaan. Vaikka esimerkiksi päiväkodin johtajalla on päävastuu päiväkodin kehittämisestä ja muun muassa budjetista, koko henkilöstön tulee osallistua kehittämis- ja johtamistyöhön sekä päiväkodin toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. On myös olemassa malleja, joissa johtajuuden eri osat alueita (esimerkiksi henkilöstöjohtaminen tai hallinnollinen johtaminen) jaetaan eri joh-

tajille, jotka kuitenkin tekevät keskenään yhteistyötä. Jaetun johtajuuden malli perustuu yhteistyöhön ja tiedon jakamiseen.

Soukainen (2015) tutki väitöskirjassaan johtamista varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa. Hajautetut organisaatiot ovatkin nykyään arkipäivää varhaiskasvatuksessa. Hajautettu organisaatio voidaan määritellä eri aikaan ja eri paikoissa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi työskentelevien ihmisten joukoksi. Hajautettu organisaatio on haaste johtajuudelle, koska työntekijät työskentelevät fyysisesti eri paikoissa sekä eri varhaiskasvatuksen muodoissa ja lisäksi työntekijöiden koulutustausta on kirjava. Hajautetussa organisaatiossa työntekijät saattavat kokea, etteivät he saa tarpeeksi tukea johtajaltaan, jolloin molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen on erityisen tärkeää.

Varhaiskasvatus on tällä hetkellä muutosvaiheessa, joten varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittäminen edellyttää jaettua johtamista. Jaettu johtajuus rakentuu viidestä osatekijästä, joita ovat jaettu tietoisuus visioista ja strategioista, jaettu vastuu pedagogisesta johtajuudesta, vallan ja vastuun selkiyttäminen, jaettu pedagoginen kehittämis-toiminta yksiköissä ja jaetun pedagogisen johtajuuden strategia. Jaetulle johtajuudelle ei kuitenkaan ole olemassa yhtä ainoaa mallia, joka toimisi kaikissa organisaatioissa. Jaettu johtajuus muotoutuukin jokaisen organisaation tarpeiden mukaan, mutta keskeistä siinä on se, ettei jaettu johtajuus vähennä johtajan merkitystä. Vastuun jakaminen kuitenkin tehokkaasti edistää pedagogiikan kehittämistä ja muutosta. (Heikka 2016.)

Jaetussa johtajuudessa vastuu työn laadusta ja sen kehittymisestä koskee koko organisaatiota. Tällä tarkoitetaan, että vastuu kuuluu niin johtajille kuin poliittisille päätöksentekijöille. Myös henkilökunnan jäsenet ovat tietoisia omasta roolistaan osana varhaiskasvatusinstituutiota. Näin ollen työntekijät ovat osallisina tiimityöskentelyssä sekä työskentelevät itseohjautuvasti. Tämä myös edellyttää sitä, että henkilökunnan jäsenet ymmärtävät oman työnkuvansa sekä vastuunsa, jotta johtajuus olisi tehokasta ja jotta koko organisaatio toimisi parhaalla mahdollisella tavalla. Jaetussa johtajuudessa korostuu tietoisuus yhteisistä tavoitteista, strategioista ja vastuista koko henkilöstön keskuudessa, mitä edistetään keskustelun avulla. (Fonsén & Parrila 2016; Heikka 2016; Hujala & Eskelinen 2013).

Mikäli työntekijöillä ei kuitenkaan ole riittävää pedagogista osaamista, vaaditaan päiväkodin johtajalta vahvempaa johtajuutta. Johtajan tukena varhaiskasvatuksessa toimivat

esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat sekä kiertävät ja konsultoivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Useassa kunnassa päiväkodin pedagogisesta kehittämisestä vastaavat työryhmät, joihin kuuluvat päiväkodin johtajan lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Näitä ryhmiä kutsutaan yleensä nimellä pedaryhmä ja niiden tavoite on tukea varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta omassa tiimissään. Ylipäätään voidaan todeta, että päiväkodin johtaja on vastuussa pedagogisesta johtamisesta koko työyhteisön tasolla, ja varhaiskasvatuksen opettajat puolestaan vastaavat oman tiimensä oppimisesta sekä lisäksi pedagogiikan kehittämisestä omassa tiimissään. On kuitenkin huomattava, että varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole virallista johtajan tai esimiehen asemaa toisin kuin päiväkodin johtajilla. (Fonsén & Parrila 2016; Heikka 2016; Hujala & Eskelinen 2013).

2.3.4 Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa

Vaikka johtajuudelle asetetut vaatimukset kasvavat nopeasti, varhaiskasvatuksen johtamiskoulutus on riittämätöntä. Monilla päiväkodin johtajilla ainoa koulutus heidän työhönsä on varhaiskasvatuksen opettajan koulutus ja siinä työssä kerätty työkokemus. Suomessa päivitetty varhaiskasvatuslaki onkin tarttunut asiaan siten, että päiväkodin johtajalta vaaditaan jatkossa vähintään kasvatustieteen maisterin tutkintoa sekä riittävää johtamistaitoa. Lisäksi varhaiskasvatuksen johtamisen vaatimukset ovat kasvaneet lainsäädännön muutosten myötä. Yhä useammin päiväkodin johtajan tehtävät keskittyvät yksiköiden kokonaisuuden johtamiseen eikä johtaja yleensä enää työskentele hallinnollisen työnsä lisäksi myös lapsiryhmän opettajana lukuun ottamatta yksityisiä toimijoita. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Varhaiskasvatuslaki 580/2018, 31§.)

Varhaiskasvatus on tällä hetkellä muutosprosessissa, joten johtaminen ja erityisesti muutoksesta viestiminen on haastavaa. Tämä johtuu siitä, että eri toimijatahot ovat eri vaiheissa muutosprosessia. Lisäksi on huomattava, että mitä lähempänä ollaan ruohonjuuritasoa, sitä välittyneempää muutosviestintä ja siitä tehdyt tulkinnot ovat. Tämän vuoksi muutosjohtamisen kokonaisuudesta on huolehdittava hyvin. Yhteinen strategia ja sen tehokas toimeenpano ovat tärkeitä muutoksen johtamisessa sekä toimintakulttuurin kehittämisessä; ihmiset tekevät yhteistyötä ja tuloksia, eivät rakenteet. (Kallioinen 2012.)

Esimiestyö on toisinaan yksinäistä vastuunkantamista, sillä esimiehiltä vaaditaan itseohjautuvuutta, aktiivista ja avointa viestintää sekä kykyä valtuuttaa toimijat ympärillään.

Esimiehen tulee kyetä hakemaan tietoa itsenäisesti ja pystyä avaamaan syy- ja seuraussuhteita alaisilleen, jotta he kykenevät nopeaan sekä tehokkaaseen työskentelyyn. Esimies näin luo omalla esimerkillään toimijoille mallin, miten toimia yhteisössä, mikä puolestaan edistää yhteisön oppimista. (Taipale 2004.)

2.4 Pedagoginen johtajuus

Perinteisten roolikäsitysten mukaisesti johtajaa on pidetty kaikkietävänä ja yliveraise-
na muihin verrattuna. Johtajuus on näin ollen perustunut tulevaisuuden ennustettavuuteen ja hallittavuuteen. Koska muutokset ovat kuitenkin väistämättömiä, tarvitaan johtajuudessakin aikaisempaa näkemyksellisempää johtamista. Tällöin myös johtajan rooli on saanut uusia piirteitä, joihin kuuluvat johtajan auktoriteettinen rooli, tiedontuottajan sekä oppilaan ja opettajan rooli, kasvattajana sekä esikuvana toimiminen, mielipiteenmuodostajan rooli ja kehittäjän pedagoginen rooli. (Their 1994.)

Pedagoginen johtaja määritellään esimiehen ja johtajan ominaisuutena ja kykynä siten, että sillä viitataan sanaan pedagogi eikä pelkästään kasvattajaan, opettajaan tai ohjaajaan. Pedagogisena johtajana toimimiseen liittyy aina pedagoginen rooli opettajana, jolloin esimies toimii ohjaajana tai ennustajana ottaen vastuun alaistensa opettamisesta. Pedagoginen rooli ohjaajana puolestaan viittaa vahvemmin esimiehen rooliin fasilitaattorina, jolloin hän ohjaa alaista kohti kasvua ja auttaa urasuunnittelussa oppien samalla itse. Tavoitteena on inhimillisten resurssien johtaminen. Kasvattajan roolissa esimies puolestaan toimii arvioijana sekä tukijana toimien aktiivisena ohjaajana ja palautteen antajana sekä tukee työyhteisöön sosiaalistumista. Tällöin vaaditaan johtamistaitoa. Nämä kaikki edellä mainitut roolit yhdistyvät pedagoginen johtaja -käsiteparissa. Pedagogista johtajuutta tarvitaan uudistusten ja muutosten läpiviemisessä, sillä totuttujen toimintatapojen muuttaminen on usein vaikeaa, mikäli esimies ei kykene selittämään ja auttamaan työyhteisön jäseniä sisäistämään muutoksiin liittyviä asioita. (Taipale 2004.)

Myös Their (1994) viittaa johtamisen kehittämisessä yhteistyöhön. On tärkeää muodostaa yhdessä kuva toiminnan tavoitteista sen sijaan, että johtaja toimisi yksin. Theirin mielestä tämän päivän ja huomisen johtaja onkin ennen kaikkea pedagoginen johtaja. Voidaan todeta pedagogisen johtajuuden kehittyneen johtajuuden paradigman muutoksen vuoksi, jolloin alettiin kiinnittää huomiota ihmisten väliseen vuorovaikutukseen.

Af Ursinin (2012) mukaan pedagoginen johtaminen on monimuotoinen käsite, joten sen määrittelemisen yksiselitteisesti ei ole mahdollista. Hän päätyy tulkitsemaan pedagogista johtajuutta kahdella eri tavalla. Ensimmäisen tavan mukaan pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan pedagogiikan johtamista sekä johtajuutta koulutus- ja kasvatusorganisaatioissa. Sen avulla on haluttu erottaa hallinnolliset tehtävät johtajan muista johtamisen tehtävistä. Toinen tapa puolestaan edustaa pedagogista johtamista ja johtajuutta organisaatioissa toimialasta riippumatta. Käsiteparia pedagoginen johtaminen tai pedagoginen johtajuus käytetään af Ursinin mukaan vahvasti kasvatustieteessä. Siihen liittyy erityisesti johtamisen ja johtajuuden osallistava, jaettu, voimaannuttava sekä ryhmäprosessimainen luonne, mikä on laajentanut käsiteparin käyttöä myös muille kuin kasvatustieteellisille aloille. Kirjoittaja kuitenkin pohtii, onko etuliite ”pedagoginen” tarvittava vai riittäisivätkö pelkästään yleiset käsitteet ”johtaminen” ja ”johtajuus”.

Theirin (1994) tutkimuksissa pedagogisen johtajan rooliin kuuluu tunne johtamisesta sekä auktoriteetista, mutta siinä käytetyt tekniikat ja menetöt ovat erilaisia kuin perinteisessä johtamisessa. Pedagogisen johtajan tavoitteena on lisätä alaistensa osaamista hyödyntämällä kommunikaatiota sekä tekemällä yhteistyötä. Pedagogiselle johtamiselle on keskeistä palautteen antaminen, keskusteleminen ja kuunteleminen sekä omien odotusten ilmaiseminen. Pedagogisen johtajan tehtävä on ohjata oppimista ja kehittää omaa osaamistaan. Voidaankin todeta, että pedagoginen johtaja on itse pedagogisen prosessin esikuva.

Pedagogiseen johtamiseen tai johtajuuteen liittyy ajatus jostakin uudesta näkökulmasta suhteessa perinteisiin johtamisen käsitteisiin. Koska pedagogisessa johtajuudessa painottuu johtamisen sekä johtajuuden osallistava, jaettu, voimaannuttava sekä prosessinomainen luonne, on käsite ”pedagoginen johtajuus” varsin kuvaava (af Ursin 2012). Pedagogisessa johtajuudessa kehittämisessä keskeisiä seikkoja ovat tiedot, taidot, kyky ja tahto ohjata tiimejä tai yksilöitä (Taipale 2004).

Taipaleen (2004) tutkimustulosten mukaan pedagogisen johtajuuden tulee alkaa aivan ylimmästä johdosta, jotta kokonaiset prosessien suorituskyyt kehittyisivät. Vaikka joku lähimmästä esimiehistä olisi taitava pedagoginen johtaja, se ei yksistään riitä prosessien suorituskyyyn parantamisessa. Ratkaisevaa on myös esimiehen kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa, sillä yhteistoiminnallisuuden avulla hyväksi havaitut käytännöt siirtyvät uusiin yhteyksiin. Näin ollen yhteistoiminnallisuuden lujittaminen sitouttaa ihmisiä paremmin toimimaan uusien tapojen mukaisella tavalla.

2.5 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus

Englanninkielisessä kirjallisuudessa varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta määriteltäessä käytetään vaihtelevasti termejä "leadership", "management", "leader", "director", "administration" ja "manager". Nämä termit saavat kontekstista ja myös kulttuurista riippuen eri merkityksiä. Joissakin yhteyksissä niitä käytetään rinnakkain ja toisissa termeihin liittyy eri merkityksiä. Esimerkiksi termi leadership on vielä jokseenkin uusi varhaiskasvatuksen kontekstissa, jossa on perinteisesti käytetty termiä management. On myös mahdollista, että epäselvyys termistössä on vaikeuttanut varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimusta. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013.)

Yhden tulkinnan mukaan sanalla leadership viitataan psykologisesti tulkittuun, yksilöihin kohdistuvaan johtajuuteen, joka on joko tunnustettua tai epävirallista. Siihen liittyvät myös yksilön taidot toimia johtajana. Tehokkaat johtajat saavat tiimin jäsenissä aikaan innostusta ja motivoivat sekä voimaannuttavat henkilöstöä. Toisen tulkinnan mukaan leadership-termillä viitataan sosiaalisesti ja situationaalisesti muotoutuneeseen ilmiöön, jossa kontekstuaalisuudella tarkoitetaan johtajan toimintaa organisaation ydintehtävien määrittämällä tavalla. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013.)

Akselin (2013) löysi tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen liittyviä tehtäviä, joita olivat toimintaa ohjaavien dokumenttien laadinta työryhmätyöskentelynä, sisällöllisestä kehittämisestä huolehtiminen, ammatillisista arvovalinnoista keskustelu ja johtajan oman asiantuntemuksen hyödyntäminen työyhteisössä. Muita pedagogiseen johtamiseen luokiteltuja osa-alueita olivat varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien laatiminen sisältäen yhteisen keskustelun henkilöstön kanssa sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja yhteistoimintaperiaatteiden linjaaminen. Myös henkilöstön kanssa käytävät sisällölliset keskustelut kuuluivat pedagogiseen johtamiseen. Tutkimuksessa lisäksi korostui, että pedagogisen johtamisen ja henkilöstöjohtamisen välinen ero on hyvin pieni joissakin tilanteissa.

2.5.1 Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus

Soukaisen (2015) tulosten perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kaipaa esimieheltään tukea kehittämiseen, pedagogiseen ohjaukseen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Lisäksi henkilökunta tarvitsee toiminnalleen resursseja, joiden järjestäminen on johtajan vastuulla. Pedagoginen johtaja huolehtii, että henki-

löstöltä löytyy tarvittavaa osaamista, työtä ohjaavat asiakirjat näkyvät operatiivisella tasolla ja että työvuorosuunnittelu tukee lasten tarpeita.

Fonsén (2014) puolestaan erottaa pedagogisen johtajuuden pedagogisesta otteesta johtajuuteen. Selkeä perustehtävä, arvokeskustelu, hyvä substanssin hallinta ja ammatillisuus tuottavat vahvaa pedagogista johtajuutta toisin kuin pedagoginen ote johtajuuteen, joka on kaikenkattavuudessaan jopa määrittelemätöntä. Johtajan oma arvomaailma heijastuu siihen, miten hän johtaa pedagogiikkaa, millaisia asioita hän omassa työssään priorisoi ja millaiset arvot ohjaavat hänen päätöksentekoaan. Riittävä substanssin hallinta näkyy siinä, millaisia tavoitteita varhaiskasvatukselle ja sen pedagogiselle johtamiselle asetetaan ja miten pedagogista johtamista arvostetaan. Johtajan tulee myös nostaa esiin pedagogisia kysymyksiä sekä viedä kentän tarpeita eteenpäin ylemmille tahoille. Johtaja lisäksi arvioi, rakentaa ja kehittää mahdollisuuksia pedagogiselle keskustelulle työyhteisössä sekä huolehtii oman johtamistyönsä organisoinnista ja riittävästä aikaresurssista. Johtajan tulee myös huolehtia, että hänellä on ajantasaista tietämystä nykytutkimuksesta, jotta hän pystyy kehittämään ja perustelemaan pedagogista johtajuuttaan tutkimusperusteisesti. (Fonsén & Parrila 2016.)

Osa Akselinin (2013) tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että pedagoginen johtajuus on haastavaa, mikäli oma asema hierarkiassa on alhainen. Tämä heidän mukaansa johtaa pedagogiikan johtamiseen muotoilemalla linjauksia, nojaamalla sisällöllisiin asiakirjoihin sekä luomalla mahdollisuuksia. Soukaisen (2015) tutkimuksen mukaan päiväkodin johtajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi aikaa pedagogiseen johtamiseen. Osittain syynä oli se, ettei johtajilla ollut selkeää käsitystä pedagogisesta johtamisesta ja osittain myös se, ettei heillä ollut kykyä suunnitella omaa työskentelyään sekä ajankäyttöään pedagogisen johtamisen mahdollistamiseksi.

Fonsén (2014) huomauttaa suomalaisen educare-mallin olevan ristipaineessa, jolloin pedagogisen johtamisen merkitys on suuri. Organisaatiokulttuurit ovat hyvin urautuneita eikä yksittäisen työntekijän ideoille tai osaamiselle välttämättä ole tilaa. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan rooli tiimin pedagogisena johtajana korostuu, vastuu toiminnan laadusta sekä kokonaisuudesta on kuitenkin yhä päiväkodin johtajalla.

2.5.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus vuorovaikutuksellisenä ilmiönä

Pedagoginen johtajuus on moniselitteinen ilmiö ja sitä tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti sekä erityisesti osaamisen kasvattamiseen liittyvänä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Pedagogisesta johtajuudesta voidaan erotella pedagogiikan johtamiseen ja johtajan toimintaan liittyviä osa-alueita. Pedagoginen johtajuus perustuu viiteen osatekijään, joita ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. (Fonsén 2014.)

Fonsén (2009; 2014) esittelee palikkatorni-metaforan pedagogisen johtajuuden tarkasteluun (Kuva 1). Siinä alemmat palikat muodostavat pohjan seuraaville, minkä seurauksena torni pysyy pystyssä. Tämä malli korostaa varhaiskasvatuksen tavoitetta toiminnan edelleen kehittämiseen. Mallin alin palikka, perustehtävän määrittely, muodostaa perustan koko pedagogiselle johtajuudelle. Tämän päälle rakentuvat varhaiskasvatussuunnitelmatyö, eli pedagoginen visio, ja suunta varhaiskasvatukselle. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö vaikuttaa myös seuraavaan palikkaan, joka on ihmisten ja toiminnan ohjaaminen sekä sen määrittely. Tornin ylin palikka muodostuu pedagogisen keskustelun ylläpitämisestä, jossa pyritään reflektioon sekä jatkuvaan arviointiin. Palikkatorni-metaforaa voidaan soveltaa sekä mikro- että makrotasolla, eli esimerkiksi varhaiskasvatuksyksikössä ja kunnallisella tai valtionjohdollisella tasolla.



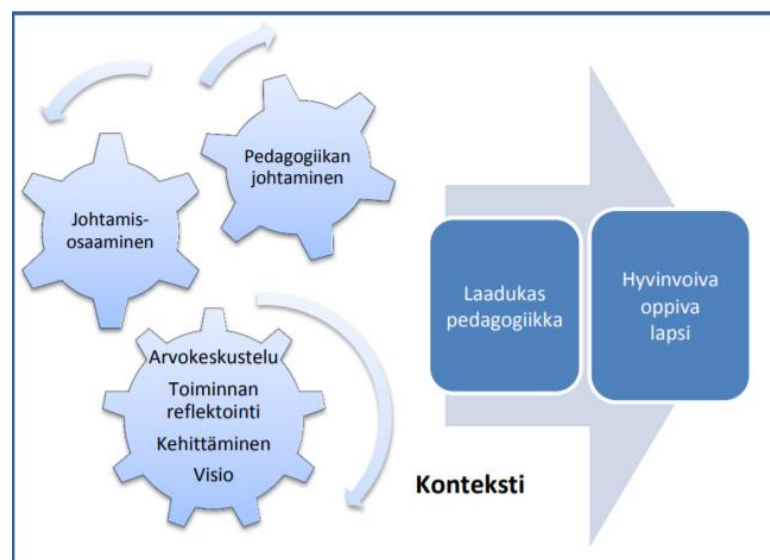
Kuva 1. Fonsénin (2014, 53) palikkamalli. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Fonsénin (2014) tutkimuksessa nousi esiin pedagoginen johtajuus arvovalintana, mikä näkyy kaikissa johtamistoiminnan osa-alueissa, kuten henkilöstöjohtamisessa, rekry-

toinnissa, osaamisen johtamisessa, palvelujohtamisessa sekä hoidon ja kasvatukseen sekä opetustoiminnan johtamisessa. Pedagoginen johtajuus näkyy arvovalintana myös hallinnoinnissa, hankinnoissa, lapsiryhmien muodostamisessa, ihmissuhteista huolehtimisessa sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen johtamisessa. Erityisesti pedagoginen johtajuus korostuu laadukkaana varhaiskasvatuksen ja lapsen edun ajamisessa kaiken toiminnan sekä päätöksenteon vaikuttimena.

On huomattava, että pedagoginen johtajuus on sävyltään moniulotteista. Siihen liittyvät arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä substanssin hallinta. Pedagogiselta johtajuudelta edellytetään näin ollen näiden kaikkien ulottuvuuksien riittävää tukea tai hallintaa, jotta se olisi toimivaa ja tarkoituksenmukaista. (Fonsén 2014.)

Fonsén (2014) tarkastelee pedagogisen johtajuuden käsitettä voiman siirtona, jonka tavoitteena on lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi (Kuva 2). Jotta tämä mahdollistuisi, tarvitaan laadukasta pedagogiikkaa. Voiman siirron suurin ratas (arvokeskustelu, toiminnan reflektointi, kehittäminen ja visio) antaa voimaa pienemmille rattaille. Näin ollen johtamisosaamisen ratas (sisältäen organisaation johtamisen, henkilöstöjohtamisen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamisen) alkaa pyöriä, mikä puolestaan antaa vauhtia pedagogiikan johtamiseen. On tärkeää kyetä jakamaan johtajuutta, mikä parhaimmillaan vastuuttaa koko kasvatushenkilöstöä pedagogiseen toimintaan oman toimenkuvansa mukaisesti.



Kuva 2. Fonsénin (2014, 195) voiman siirto. Pedagogisen johtajuuden voimansiirto.

Järvinen (2015) havaitsi, että varhaiskasvatuksessa johtajan pedagogisella johtajuudella on todellista merkitystä lapsiryhmän arjessa etenkin tunneilmaston sekä vallitsevan

ilmapiirin osalta. Sellaisissa varhaiskasvatasyksiköissä, joissa koettiin olevan riittävästi lämpöä ja aikaa lapsia kohtaan, ei usein nähty tarvetta vahvistaa pedagogista johtajuutta. Sen sijaan heikomman pedagogisen johtajuuden yksiköissä koettiin, että myös lasten tunne-elämän kehityksen tukeminen edellytti toimenpiteitä.

Vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden ohella pedagoginen johtajuus vaikutti myös yksiköiden oppimisympäristöihin. Mitä vahvempaa pedagoginen johtajuus oli, sitä monipuolisempia oppimisympäristöt olivat. Tulosten mukaan myös sellaisissa yksiköissä koettiin pedagogisen johtajuuden tarvitsevan vahvistamista, joissa toimintaa ei juuri-kaan eriytetty tai toimittu pienryhmissä. Sama ominaisuus näkyi myös yksikön toimintasuunnitelman tai varhaiskasvatussuunnitelman hyödylliseksi kokemisessa; vahvan pedagogisen johtajuuden yksiköissä suunnitelmat koettiin tärkeiksi ja vähemmän vahvan pedagogisen johtajuuden yksiköissä puolestaan hyödyttömiksi. Taitava pedagoginen johtajuus voi lisäksi antaa eväitä helpottaa aika- ja resurssipulaa. (Järvinen 2015.)

2.6 Valmentava johtaminen

Coaching-osaamista on viime vuosina alettu hyödyntää esimiestyössä ja sen kehittämisessä; coachin rooli onkin yksi esimiehen rooleista ja sekä johtamisen tapa että työkalu. Coaching poikkeaa tavallisesta keskustelusta siten, että siinä fokus on coachattavassa sekä hänen ajatuksissaan. Näin ollen mielipiteet, analyysit ja neuvot eivät kuulu coaching-keskusteluun. (Carlsson & Forssell 2017.)

Coaching-käsitteen lisäksi samasta ilmiöstä voidaan käyttää termiä *valmentava johtaminen*, mutta molempia termejä käytetään myös erikseen. Termien coaching ja valmennus välinen ero tulee esiin siten, että valmennuksella tarkoitetaan ajatusta, jonka mukaan valmentaja tietää käsiteltävästä asiasta enemmän kuin valmennettava ja että valmennuksella on jokin etukäteen asetettu tavoite, johon pyritään. Valmennuksessa päätavoite on siirtää tietoa ja konsultoida valmennettavaa siten että hänen toimintatapsa kehittyy. Coachingissa puolestaan asiantuntijan, esimerkiksi esimiehen, rooli on tukea coachattavaa hänen oman asiantuntijuudensa kehittymisessä. Coachingissa pyritään siihen, että coachattava löytäisi ratkaisuja ongelmiinsa itse oivaltaen, jolloin coaching-asiantuntijuus on usein ikään kuin näkymättömämpää. Näin ollen coachingin peruslähtökohtana voidaankin pitää dialogista vuorovaikutusta. (Carlsson & Forssell 2017; Parrila 2016; Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Coachingia voidaan käyttää yksilölähtöisesti, mutta nykyään painotus on enemmän tiimi- ja ryhmäcoachingissa. Tiimicoachingilla tarkoitetaan yhdessä työtä tekevän tiimin coachausta ja ryhmäcoachingilla puolestaan samaa työtä eri yksiköissä tai organisaatioissa tekevien ihmisten (varhaiskasvatuksessa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat tai päiväkodin johtajat) coachausta. Käytän tässä tutkimuksessa termiä valmentava johtaminen, sillä se on rinnakkaisilmaisu coachingille. Lisäksi käsite valmentava johtaminen soveltuu hyvin esimerkiksi muutoksen johtamiseen samoin kuin työyhteisön ongelmakäyttäytymiseen tai henkilökemioihin liittyviin haasteisiin. Mielestäni termi valmentava johtaminen liittyy kiinteästi myös pedagogiseen johtamiseen. (Carlsson & Forssell 2017; Parrila 2016; Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Coachina tai valmentajana toimiminen on yksi esimiehen perusrooleista, mutta sitä ei voi käyttää kaikissa tilanteissa. Ulkopuolinen ammatticoach on roolissaan riippumaton toimija, mutta esimies ei ole kaikissa tilanteissa samassa asemassa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi sellaiset, joissa esimiehen tulee tehdä päätöksiä esimiesroolistaan käsin. Valmentava johtaminen vaikuttaa kuitenkin vahvasti johtamiseen, sillä sen avulla voidaan hyödyntää yksilöiden ja ryhmien potentiaalia. Esimies voi esimerkiksi käyttää valmentavaa johtamista sitouttaessaan henkilöstöä tekemänsä päätöksen mukaiseen toimintaan. Valmentava johtaminen nimittäin on tiiviisti yhteydessä pedagogiseen johtamiseen sekä yhteiseen kehittämiseen. Sen yksi tavoite on henkilöstön osaamisen ja olemassa olevien voimavarojen tunnistaminen, kehittäminen ja hyödyntäminen. (Parrila 2016; Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Valmentavaa johtajuutta voidaankin verrata tiimalasiin, jossa coach-näkökulma täydentää perinteisiä leaderin ja managerin rooleja. Tällaisessa tapauksessa johtajuus rakennetaan valmentavan suhtautumistavan varaan, joka korostaa kykyä suhtautua erilaisiin ihmisiin, taitoa päästä haluttuihin tavoitteisiin, ryhmäkeskeisyyttä, olettamusta että valmentava johtajuus kuuluu kaikille sekä luottamusta. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

2.7 Moniammatillinen tiimityö päiväkodissa

Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri ammattiryhmiä, jotka muodostavat moniammatillisen yhteisön. Tässä tutkimuksessa aikuisista koostuvasta pienryhmästä käytetään käsitettä tiimi, jonka muodostaminen on päiväkodin johtajan vastuulla (Fonsén 2014). Useimmiten tiimeissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen

lastenhoitajia – tulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen sosionomeja (Kuntatyöntekijät 2018).

2.7.1 Moniammatillisen tiimityön haasteet

Moniammatillisuuden haasteet liittyvät pitkälti varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattirakenteen ja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden suhteeseen. Varhaiskasvatuksessa on vuosikymmenien ajan esiintynyt epätietoisuutta erilaisen koulutuksen saaneiden ammattilaisten tehtäväkuvista ja vastuista. Tämän vuoksi voimavaroja on kulunut muuhun kuin itse varhaiskasvatuksen tehtävien ja tavoitteiden toteuttamiseen tai laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen tehtävä sekä tavoitteet ovat muuttuneet siten, että ne painottavat aiempaa enemmän kasvatusta ja opetusta, mikä on aiheuttanut kuohuntaa varhaiskasvatuksen kentällä. (Karila 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

OECD:n (2012) maaraportissa mainitaan Suomen moniammatillinen henkilöstö varhaiskasvatuksessa. Raportti huomauttaa, että Suomessa vallitsee kaikki tekevät kaikkea -kulttuuri, jota leimaa eri ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyys. Myös Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 -asiakirja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017) painottaa moniammatillisuutta. Jotta moniammatillisuuden hyödyt voivat toteutua, on eri ammattiryhmien ammatillisten profiilien oltava selkeitä.

Kun ammattiroolit ovat epäselvät, osa päiväkodin työntekijöistä tekee sellaisia tehtäviä, joihin heillä ei ole koulutusta. Tämä ei vastaa moniammatillisuuden ydinajatusta. Ammatti-identiteettien rajat ovat näin ollen epäselviä, mikä aiheuttaa työyhteisöissä ristiriitoja työtehtävistä. Joissakin päiväkodeissa on jopa siirrytty omahoitajamalliin, jossa yksi kasvatushenkilöstön jäsen vastaa yhdestä pienryhmästä. Tämän toimintatavan vuoksi osa lapsista jää esimerkiksi ilman varhaiskasvatuksen opettajan tukea sekä osaamista eivätkä moniammatillisuuden hyvät puolet toteudu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

2.7.2 Työtehtävät moniammatillisessa tiimissä

Karila ja Nummenmaa (2001) asettavat vastuun pedagogisesta osaamisesta varhaiskasvatuksen opettajalle. Hoito kuuluu heidän mukaansa varhaiskasvatuksen lastenhoitajalle. Kasvatus puolestaan koskettaa kaikkia hoito- ja kasvatushenkilöstöön kuuluvia.

Myös esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 -asiakirjan (Opetushallitus 2018) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle kuuluu lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen sekä sen arvioiminen.

Vaikka eri ammattilaisten osaaminen painottuu hieman eri tavoin, on kaikkien osaaminen merkityksellistä kokonaisuuden kannalta ja kaikkien erityisosaamisen hyödyntäminen tärkeää. Moniammatillisuus ei näin ollen tarkoita oman koulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen häivyttämistä, vaan siinä korostuvat jokaisen ammattilaisen vahvuudet sekä erityisosaaminen, jotka muodostavat yhdessä ryhmän yhteisen moniammatillisen osaamisen perustan. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Varhaiskasvatuksessa usein kiistellään työntekijöiden oikeudesta tiettyihin työtehtäviin eikä mietitä, millaista osaamista eri tilanteissa varsinaisesti tarvitaan (Karila & Nummenmaa 2001.). Organisaatiossa käydäänkin jatkuvaa neuvottelua toimintatapojen, saavutusten ja tavoitteiden suhteista, jotta toiminta on ylipäättään mahdollista. On kuitenkin pystyttävä muuttamaan suuntaa, mikäli tilanne sitä vaatii. Johtamistoiminta koostuukin jatkuvien neuvottelujen tiloista, joissa jokainen toimija on sekä vaikuttaja että osallinen ja vaikuttaa tehtäviin päätöksiin. Tulee ymmärtää, ettei työtä tarkastella ainoastaan omasta näkökulmasta, vaan kyse on kokonaisuudesta, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Mäki & Saranpää 2012.)

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen opettajien toimenkuvia koskevat ristiriidat ovat aiheuttaneet erimielisyyttä eri ammattiryhmien välillä. Työtehtäviä ei ole jaettu osaamisen ja vastuiden sekä erilaisten työnkuvien mukaisesti, vaan lähtökohta on ollut eri ammattilaisten yhdenmukaiseksi oletettu toiminta. Ammattiryhmien välisen koulutuksen sekä osaamisen arvioimiseen tai vertailuun saatetaan suhtautua jopa henkilökohtaisena loukkauksena. Tämä on johtanut varhaiskasvatuksessa niin sanottuun kaikki tekevät kaikkea -työkulttuuriin, jossa ammattilaisten vastuut ja velvoitteet eriytyvät työvuorojen eivätkä heidän koulutuksensa, osaamisensa sekä työnkuvansa mukaan. Voidaan puhua suorastaan osaamisen erojen häivyttämisestä, jopa konfliktinvälittämisstrategiasta. (Kalliala 2012; Karila ym. 2001; Kinon 2008; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

2.7.3 Toimintakulttuurin muutos

Mikäli työyhteisössä ei ole tukea ja arvostusta sen kaikille jäsenille, osaamiselle ja ammattitaidolle tai mikäli jäsenten välillä vallitsee jatkuva kilpailuasetelma, työyhteisö ei

pysty hyödyntämään osaamistaan parhaalla tavalla. Ääritapauksessa taitava ja ahkera työntekijä kohtaa työyhteisössään epäsuoraa tai suoraa arvostelua. Varhaiskasvatusta on myös perinteisesti leimannut hierarkkinen organisaatio, työnjako ja tietynlainen vakiintunut toimintakulttuuri. Toimintakulttuurin muuttaminen on näin ollen todettu vaikeaksi, sillä käsitys toiminnan perustehtävästä ja sitoutumisesta yhteisiin tavoitteisiin on usein heikkoa. Tyypillistä tällaiselle vakiintuneelle toimintakulttuurille, eli niin sanotuille talon tavoille, on että juurtuneita toimintatapoja pidetään totuuksina eikä niitä ole totuttu kyseenalaistamaan. Mikäli tällaista toimintaa pysähdytään tarkastelemaan ja pohtimaan sen taustalla olevia arvoja, saatetaan huomata, etteivät ne välttämättä olekaan nykyisen tutkimustiedon perusteella päteviä. (Kalliala 2012; Karila ym. 2001; Kinos 2008; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Parrila & Fonsén 2016.)

Sydänmaanlakan (2001) mukaan tiimin oppimisen edellytyksiä ovat yhteiset tavoitteet, toimintamallit ja jaettu vastuu, mihin liittyy olennaisesti hyvä tiimihenki. Tiimien tulee myös kyetä keskustelemaan sekä käyttämään yhteistä kieltä keskustelun pohjana. Tärkeintä tiimien toiminnassa on kuitenkin tiedon sekä osaamisen jakaminen tiimin yksittäisten jäsenten välillä, sillä ilman tätä ei synny tiimin sisäistä oppimista. Mikäli varhaiskasvatuksessa juututaan keskusteluun ”kivoista” työtehtävistä, ei tiimi pääse kehittymään täyteen potentiaaliinsa eikä synny oppimista.

Kun yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus toteutuvat tiimissä, ne vahvistavat tiimin jäsenten välistä yhteenkuuluvuutta ja yhdessä toimimista. Lisäksi tiimillä on selkeä tehtävä, tarkoitus, päämäärä ja tavoitteet sekä kyky tehdä oma työnsä, tulla toimeen keskenään ja halu oppia yhdessä uutta. Hyvin toimivassa tiimissä myös tiimin jäsenten välillä on positiivinen, keskinäisen riippuvuuden ajatus, ja he pystyvät soveltamaan yhteistoiminnallista oppimista työhönsä. Tiimissä on tietoisuus toimivan vuorovaikutuksen merkityksestä ja se kykenee yhteistyöhön myös koko organisaation tasolla. Tiimi osaa lisäksi rehellisesti arvioida toimintaansa suhteessa sille määriteltuihin tavoitteisiin ja myös kehittää sitä tämän pohjalta. (Taipale 2004.)

2.7.4 Moniammatillisen tiimityöskentelyn tukeminen

Kaikki tekevät kaikkea -toimintamalli heijastuu usein myös tiimien sisäisiin ristiriitoihin. Tähän liittyen Sydänmaanlakka (2001) nostaa esiin haasteita tiimien oppimisesta sekä kehittymisestä, joita ovat tiedon ja osaamisen jakamattomuus tiimissä, yhteisten tavoitteiden puute, yhteisen kielen ja valmiuden keskustella puuttuminen, huonot henkilösuhteet ja heikot vuorovaikutustaidot sekä epämääräiset toimintatavat. Hyvällä johtamisella

sekä työnkuvien ja -tehtävien selkeyttämisellä voidaankin edesauttaa tiimien toimivaa työskentelyä. Hiekkalan (2015) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat toivovatkin päiväkodin johtajien ottavan enemmän vastuuta työn organisoinnista sekä eri ammattiryhmien välisestä työnjaosta.

Yksi haaste tiimityöskentelyssä on luottamuksen rakentuminen, joka on perusta kaikelle vuorovaikutukselle ja yhdessä tekemiselle. Luottamuksen rakentuminen edellyttää vaivannäköä niin esimiehiltä kuin alaisilta. Luottamus vaikuttaa esimerkiksi tiimissä sen jäsenten yhteistyöhalukkuuteen ja viestinnän avoimuuteen, jolloin huomio työskentelyssä on perustehtävässä. Luottamuksen syntyminen myös vähentää ihmisten välisiä ristiriitoja, kun asioista pystytään puhumaan asiatasolla eivätkä ne muutu henkilökohtaisiksi. Luottamus lisää motivaatiota ja sitoutumista sekä mahdollistaa uuden kokeilemisen. Mikäli tiimissä esiintyy epäluottamusta, se aiheuttaa huolta, epäilyä, ärtymystä ja jopa vihan tunteita. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

2.7.5 Yhteistoiminnallinen ja oppiva moniammatillinen tiimi

Tiimien oletetaan oppivan työssään jatkuvasti uutta, mutta lisäksi kehittävän yhteistoiminnallisuutta. Tähän kuuluu myös jokaisen tiimin jäsenen henkilökohtaisen kehittymisen sekä ammatillisen kasvun tukeminen. Tiimin tulee hyödyntää siinä olevien jäsenten erilaista osaamista, asiantuntijuutta. Lisäksi tiimin tulee asettaa toiminnalle tavoitteita ja arvioida niiden toteutumista. Pedagogisen johtajan tehtävä onkin tukea ja ohjata sekä koko tiimin että sen yksittäisten jäsenten kehittymistä ja itseohjautuvuutta. Pedagogin johtaja tarvitsee myös esimiehen tukea omaan kasvuprosessiinsa. (Taipale 2004.)

Sydänmaanlakka (2001) hahmottelee mallin tiimien ja organisaation oppimisen yhteenliittymisestä. Siinä korostetaan hyviä kontaktiverkostoja, jotka läpäisevät kaikki tasot organisaatiossa. Tässä mallissa yksilöt luovat mahdollisuudet jatkuvalla oppimiselle kyseenalaistamalla ja määrätietoisesti omaa toimintaansa kehittämällä. Tiimit puolestaan ovat väylä osaamisen jakamiselle sekä yhdessä oppimiselle, joita ohjaavat organisaation määrittelemät visio ja arvot. Organisaatio myös rakentaa haasteita sekä tiimeille että yksilöille ja luo oppimista tukevat rakenteet sekä palkitsemiskäytännöt. Tiimi onkin näin ollen oppimisen perusyksikkö, josta osaaminen suuntautuu sekä yksilöihin että koko organisaatioon. Tämän perusteella myös varhaiskasvatuksen moniammatillisen tiimityöskentelyn arvo on siinä, että sen toimiessa hyvin tiimityöskentelystä hyötyvät sekä yksittäiset työntekijät että koko varhaiskasvatusorganisaatio. Erityisen selvästi

toimiva tiimityöskentely heijastuu lapseen sekä heidän kasvunsa ja oppimisensa tukemiseen parhaalla mahdollisella tavalla.

2.8 Varhaiskasvatuksen opettajan toimenkuva ja työtehtävät tiimin pedagogisena johtajana

Varhaiskasvatuslain mukaan päiväkodissa kasvatus-, opetus ja hoitotehtävissä työskentelevästä henkilöstöstä vaaditaan vähintään kahdesta kolmasosalle varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Heistä vähintään puolella tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37§.) Esiopettajana työskentely puolestaan edellyttää kasvatustieteen kandidaatin tai luokanopettajan pätevyyttä (Asetus opetustoimen henkilöiden kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 7§). Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimimisen kelpoisuusvaatimuksena on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaminen (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 26§).

2.8.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

Varhaiskasvatuslaissa korostuu pedagogiikan merkitys ja sen myötä varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien pedagoginen vastuu. Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla. Varhaiskasvatuksen opettajat, erityisopettajat, sosionomit, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä. Varhaiskasvatuksen opettaja myös vastaa lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista. (Opetushallitus 2018; Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2§, 23§.) Lisäksi Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) havaitsivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä varhaiskasvatuksen opettajan vastuualueeseen kuuluvat vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen yhdessä lapsen vanhempien kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettaja osallistuu koko kasvatusyhteisön toimintakulttuurin arviointiin ja kehittämiseen. Hänen vastuullaan on moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö perheiden, koulun, terveydenhuollon sekä lasten erityispalveluiden kanssa erityisesti silloin kun yhteistyö liittyy lapsen kehityksen ja oppimiseen. Varhaiskasvatuk-

sen opettaja vastaa myös, että vanhempien osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa ja sen toiminnassa. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa ryhmän pedagogisen toiminnan viestinnästä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

2.8.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus

Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016) jaottelevat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden kolmeen ydinosa-alueeseen, joita ovat pedagogiikan hallinnollinen johtaminen (administering pedagogy), pedagogisen toiminnan johtaminen (managing pedagogy) sekä pedagoginen johtajuus (leading pedagogy) (Kuva 3). Pedagogiikan hallinnollisella johtamisella tiimin sekä koko yksikön tasolla tarkoitetaan esimerkiksi suhdeluvuista huolehtimista sekä työvuorojärjestelyjä ja informaation keräämistä perheiden varhaiskasvatustarpeesta koulujen loma-aikoina. Pedagogisen toiminnan johtamisella viitataan puolestaan lapsiryhmän päivittäisen toiminnan sekä työntekijöiden vastuiden johtamiseen samoin kuin vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Pedagogisella johtamisella kuvataan esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajien suoraa ohjausta pedagogiikkaan ja leikkiin liittyvissä asioissa, pedagogista suunnittelua samoin kuin pedagogiikan kehittämistä.

PEDAGOGIIKAN HALLINNOLLINEN JOHTAMINEN (<u>administering pedagogy</u>)	PEDAGOGISEN TOIMINNAN JOHTAMINEN (<u>managing pedagogy</u>)	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS (<u>leading pedagogy</u>)
TIIMITASO		
Tiedon kerääminen Suhdeluvuista huolehtiminen ja työvuorojärjestelyt	Lapsiryhmän päivittäisen toiminnan ja tiimin työskentelyn sekä työtehtävien jakamisen johtaminen Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön johtaminen	Varhaiskasvatuksen lastenhoitajien suora ohjaus pedagogiikkaan ja leikkiin liittyvissä asioissa Pedagoginen suunnittelu Pedagogiikan kehittäminen
YKSIKÖTASO		
Tiedon kerääminen lapsista ja perheistä Suhdeluvuista huolehtiminen ja työvuorojärjestelyt		Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen Erityisvastuista huolehtiminen

Kuva 3. Mukaillen Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016, 297): Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiikan kolme ydinosa-aluetta.

Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2018) tutkimuksessa nousi esiin opettajajohtaisuus, joka nähtiin merkittävänä pedagogisen laadun saavuttamisessa. Opettajajohtaisuutta pidettiin tärkeänä myös lasten oppimisen ja tavoitteellisen pedagogiikan kannalta. Erityisesti päiväkodin johtajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettajat olivat tärkeässä asemassa johtajien sekä tiimien välillä; opettajien avulla päiväkodin johtajat pystyivät vaikuttamaan myös tiimien työskentelyyn, sillä johtajat eivät olleet läsnä lapsiryhmissä tapahtuvissa päivittäisissä pedagogisissa hetkissä. Tärkeimmäksi varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi sekä päiväkodin johtajat että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että yksikötasoiset laatukriteerit sekä tavoitteet saavutettiin.

Varhaiskasvatuksen opettajat itse määrittelivät päävastuualueekseen tiimin jäsenten yhteisen ymmärryksen rakentamisen heidän rooleistaan, vastuistaan ja tehtävistään tiimissä. Opettajat olivat sitä mieltä, että heidän vastuulleen kuuluu keskustelu yhteisistä arvoista ja työskentelytavoista tiimissä. Opettajien mielestä heidän tehtävänsä oli myös toimia tiimin johtajana ja tehdä päätöksiä sekä pitkällä että lyhyellä aikavälillä sekä tukea koko tiimiä siten, että pedagoginen laatu pysyy yllä toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeinä myös palautteen antamista varhaiskasvatuksen lastenhoitajille ja ongelmista keskustelemista. (Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018).)

2.8.3 Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvät haasteet

Varhaiskasvatuksen opettajalla on yleensä epävirallisen johtajan rooli työyhteisössä, sillä tiimin pedagogisena johtajana toimiminen on koettu epäselväksi vallan ja vastuun suhteen. Varhaiskasvatuksen opettajalla ei ole virallista esimiesasemaa vastuusta huolimatta, joten uskottavuuden saaminen muiden työntekijöiden silmissä saattaa olla vaikeaa. Persoonalliset ominaisuudet usein vaikuttavat, miten auktoriteetin saaminen onnistuu suhteessa muuhun työyhteisöön erityisesti silloin, jos työntekijöiden toimenkuvat ovat epäselvät. (Fonsén 2014.)

Heikan (2013) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajat nähtiin virallisesti pedagogiikan johtajina ainoastaan siinä tapauksessa, että opettaja toimi varajohtajana varhaiskasvatusyksikössä. Opettajan johtajuuden koettiin ennemminkin heijastuvan heidän omien taitojensa kehittämiseen suhteessa heidän tekemäänsä pedagogiseen työhön lasten kanssa. Opettajien pedagogista johtajuutta ei kuitenkaan muulla tavalla tunnustettu.

Revon (2019) tutkimuksessa saatiin samanlaisia tuloksia, sillä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden nähtiin olevan erilaista kuin päiväkodin johtajan johtajuuden. Viitasen (2012) tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat itse kokivat olevansa tiimensä pedagogisia johtajia, mutta toteutuksessa oli eroja sekä yhden päiväkodin että eri yksiköiden välillä.

Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) kuitenkin huomasivat, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajat olivat sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on tukea heitä, tuoda asioita yhteiseen keskusteluun sekä ohjata pedagogisia työskentelytapoja. Lastenhoitajien mielestä varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla oli suunnitella raamit pedagogiikalle, sitouttaa kaikki tiimin jäsenet yhteiseen suunnitteluun sekä kirkastaa vastuualueita lasten kanssa tehtävässä pedagogisessa työssä.

2.8.4 Päiväkodin johtajan tarjoama tuki varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen

Their (1994) viittaa johtajan muodollisesti annettuun hierarkkisen rooliin. Tällaisten muodollisten johtajien lisäksi on olemassa myös epämuodollisia johtajia, joita ei ole tähän tehtävään nimitetty, mutta jotka koetaan johtajiksi esimerkiksi tietojen tai henkilökohtaisten erityistaitojen vuoksi. Tällaisesta johtajasta käytetään nimitystä sekundaarinen johtaja. Sekundaarinen johtaja voi joko tukea muodollista johtajaa ja hänen toimintaansa tai vastustaa sitä. Halttunen (2009) puolestaan havaitsi tutkimuksessaan, että johtajuutta esiintyi päiväkodeissa myös muilla työntekijöillä kuin virallisella johtajalla. Osa vastaajista koki, että organisaatiossa työskenteli henkilö tai henkilöitä, jotka halusivat vaikuttaa muihin ilman virallista johtajan asemaa.

Palosen (2012) mukaan on helpompi pitää yllä ystävyyssuhteita muihin työntekijöihin sellaisessa tilanteessa, jossa johtajalla ei ole muodollista asemaa organisaatiossa. Kyse on silloin epävirallisesta johtajuudesta; tällaisia johtajia voidaan kutsua myös mieli-pidejohtajiksi. Kyseiset henkilöt täydentävät tai haastavat virallista johtajuutta omilla toimillaan. Johtajan onkin hyvä olla tietoinen ja osata hyödyntää tällaista piilo-organisaatiota ja sen epävirallisia rakenteita sekä epävirallista tiedonkulkua. Joskus johtaja saatetaan myös ottaa mukaan organisaatioon siksi, että hänen oletetaan tuovan mukanaan sidoksia johonkin haluttuun suuntaan.

Voidaan myös todeta, että jokainen työyhteisöstä eristäytynyt työntekijä ja tiimi ovat resurssimenetyksiä sekä haasteita johtajuudelle. Johtajan tuleekin näin ollen kyetä luo-

maan positiivisia tunteita ja huolehtia työntekijöiden hyvinvoinnista eri yhteisöissä. Johtajan pitää myös oppia huomaamaan työntekijöiden keskinäisen luottamuksen merkitys organisaatioiden toiminnalle. Luottamuksen avulla voidaan antaa yksittäisille työntekijöille heidän työhönsä liittyvää vapautta sekä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Suljetut ja kontrolloidut yhteisöt kärsivät usein liian rajoittuneesta katsantotavasta, sillä asiantuntijayhteisöt tarvitsevat rikkaan tietämyksen toimintansa perustaksi. Viisas johtaja ymmärtääkin, että paras tapa edistää tätä, on sallia kritiikki ja pitää toiminta mahdollisimman avoimena. (Palonen 2012.)

Taipale (2004) viittaa käsitteellä ”osittain itseohjautuva” tiimiin, jossa sen jäsenillä on yhtäläiset osallistumismahdollisuudet ja yhteisvastuu tietystä tehtäväkokonaisuudesta, mutta jossa jollain tai joillakin tiimin jäsenillä on eriarvoinen asema muihin nähden. Tällä tarkoitetaan esimiesasemaa. Esimerkki tällaisesta on lääkärin ja sairaanhoitajan sekä sairaanhoitajan ja lähihoitajan erilaiset vastuut. Vaikka tiimin jäsenet muodostavatkin edellä mainitussa tilanteessa perussuoritusyksikön, heidän roolinsa ovat kuitenkin erilaiset työnkuvien perusteella. Samanlainen asema on päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajalla tiimin pedagogisena johtajana.

Tiimin sisäinen johtajuus voidaan rinnastaa tiimin sisäisen ohjaajan rooliin. Tiimit voivat myös muodostua eri tavoin suhteessa johtajuuteen. Toisin sanoen jossakin tiimissä johtajuus voi olla muodollisesti esimiesasemassa olevalla henkilöllä ja toisessa johtajuus voi muodostua tiedon, vallan, osaamisen tai persoonaan liittyvien ominaisuuksien perusteella kenelle tahansa tiimin jäsenistä. (Taipale 2004.)

Tiimiorganisaation johtamisessa esimiehen, eli varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajan, tehtävä on valtuuttaa tiimin jäsenet ja auttaa ristiriitojen sekä konfliktien ratkaisemisessa. Tähän esimies tarvitsee ymmärryksen, mistä ongelmat johtuvat ja miten ne voisi ratkaista oikeudenmukaisesti. Esimiehen tulee myös auttaa tarvittaessa asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen ja tukea tiimin sisäisiä vetäjiä. Esimies lisäksi varmistaa, että tiimillä on tarvittavat resurssit sekä osaaminen käytössään ja että tiimin työ on yhteydessä suurempiin kokonaisuuksiin sekä prosesseihin. Tämä vaatii esimieheltä sosiaalisia taitoja, jotta hän pystyy muodostamaan toimivia ryhmiä. (Taipale 2004.)

Taipaleen (2004) tutkimuksessa vastaajat kokivat tarvitsevänsä eniten koulutusta ihmisten ja ryhmien välisten suhteiden sekä analyyttisten taitojen kehittämiseen. Mielenkiintoista oli, että vastaajille halu vaikuttaa muihin ja saavuttaa arvostettu asema ei ollut merkityksellistä, vaikka taito saada muut työskentelemään tehokkaasti tiimissä nähtiin

erittäin tärkeäksi ja halua siihen oli runsaasti. Samantyyppistä henkeä on nähtävissä myös varhaiskasvatuksessa, jossa tavoitellaan lapsen oppimisen ja kasvun tukemista parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän mahdollistaminen on vaikeaa, mikäli tiimityöskentely ei ole toimivaa.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta?
2. Millä tavoin päiväkodin johtajat tukevat varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisen johtamisen toteutumista?
3. Millaisia haasteita päiväkodin johtajien mielestä liittyy varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen?

Näihin tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia kvalitatiivisen haastattelututkimuksen avulla.

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen haastattelututkimus, joka perustuu sisällönanalyysiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään ymmärtämään ihmisten eri ilmiöille ja tapahtumille antamia merkityksiä. Tavoitteena on tuoda esiin tutkittavien käsityksiä sekä näkökulmia. Tutkimusote on induktiivinen, eli sen tarkoituksena on edetä yksittäisistä havainnoista yleistyksiin. Tutkimuksessa pyritään myös kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Jotta tämä olisi mahdollista, on tutkimusmenetelmänä käytetty ryhmähaastattelua. Mielestäni haastattelun avulla on ollut mahdollista saada tutkittavien näkemykset sekä ajatukset esille parhaalla mahdollisella tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007.)

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tieteenfilosofisilla lähtökohdilla tarkoitetaan tutkimusstrategioihin, aineistonhankintamenetelmien ja aineistoanalyysimenetelmien tietoon sekä todellisuuteen liittyviä taustoja. Eri suuntaukset eroavat toisistaan siten, miten niissä nähdään tiedon ja todellisuuden luonne. Näistä käytetään käsitteitä epistemologia (mitä ja miten ihminen tietää asioista ja mikä on oikeaa tietoa) sekä ontologia (mitä todellisuus on ja millaiset asiat ovat todellisia). (Tieteenfilosofiset suuntaukset 2015.)

Tässä tutkimuksessa tieteenfilosofisina lähtökohtina pidetään interpretivismin kautta konstruktivismia, josta on eroteltu sosiaalinen konstruktivismi. Interpretivismilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista tieteenfilosofista suuntausta, joka korostaa tulkinnallisuutta ja tulkintojen tekemistä tiedon tuottamisessa. Sitä pidetään tyypillisenä lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa. Konstruktivismilla puolestaan tarkoitetaan, että lähtökohteisesti maailmassa ei ole muuttumattomia totuuksia tai tietoa, sillä niihin vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliset instituutiot, tavat, säännöt, uskomukset, tiedot ja teoriat. Näin ollen ihmiset tuottavat omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia sekä tietoja, joiden merkitykset ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja. Todellisuus nähdäänkin sosiaalisena konstruktiona. Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan tarkoittaa todellisuuden sekä sen rakenteiden muodostumisen etenkin sosiaaliseen ja kielelliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalinen maailma on näin ollen kielellisesti rakentunut ja riippuvainen ihmisten tulkinnoista. Sosiaalisen konstruktivismin kehittäjinä pidetään sosiologeja Peter L.

Bereriä ja Thomas Luckmannia. (Interprevetismi 2015; Konstruktivismi 2015; Sosiaali-
nen konstruktivismi 2015; Siljander 2015.)

4.2 EduLeaders-hanke

EduLeaders on Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen kehittämishankkeen ”Kestä-
vää tutkimusperustaista opetuskoulutusta ja uutta luovaa opettajien osaamista raken-
tamassa” -kokonaisuuden osahanke. Sen tavoitteena on kehittää ja arvioida kasvatus-
ja opetusalan johtamisen perusopintoja sekä kehittää alan aineopintoja eri asteiden
opettajankoulutukseen. Hankkeen aikana kerättyjen kokemusten ja tiedon pohjalta ke-
hitetään kasvatus- ja opetusalan johtamiseen soveltuvaa perus- ja aineopintojen ope-
tussuunnitelmaa ja mallia sekä koulutuksen tavoitteita, sisältöjä, toteutustapoja ja arvi-
ointia. (EduLeaders 2019.)

Hanke koostuu kahdesta vaiheesta, joista ensimmäisessä arvioidaan Helsingin yliopis-
ton kasvatus- ja opetusalan johtamisen täydennyskoulutusta haastattelujen sekä kyse-
lyn avulla. Näiden perusteella kehitetään ja täsmennetään kasvatus- ja opetusalan joh-
tamisen perusopintojen opetuskokonaisuutta. Toisessa vaiheessa luodaan kasvatus- ja
opetusalan johtajuuden aineopintojen opetussuunnitelma. Tätä opetussuunnitelmaa
testataan ja täydennyskoulutuksena koulutetaan 25 alan perusopinnot tai vastaavat
opinnot suorittanutta varhaiskasvatuksen ja perusasteen johtajaa. Siihen osallistuvat
johtajat haastatellaan ja saatujen kokemusten pohjalta täsmennetään luotua opetus-
suunnitelmaa. Kasvatus- ja opetusalan hallinnon opintokokonaisuuksista (perusopinnot
25 ja aineopinnot 35 opintopistettä) kehitetään myös kansainväliseen maisterikoulutuk-
seen soveltuvat variaatiot ja HY+:n kanssa yhteistyössä koulutusvientiin soveltuvat
tuotteet. (EduLeaders 2019.)

4.3 Haastattelututkimus

Tässä tutkimuksessa tietoa haastateltavien käsityksistä kerättiin puolistrukturoidulla
teemahaastattelulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esite-
tään samat tai lähes samat kysymykset samassa järjestyksessä. Puolistrukturoitu
haastattelu sijoittuukin täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun
väliin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tarkoittaa sitä, että haastattelun aihepiiri, eli

teema, on kaikille haastateltaville sama. Kysymykset eivät ole kuitenkaan yhtä tarkasti määriteltäviä ja muotoiltuja kuin esimerkiksi strukturoiduissa lomakehaastatteluissa. Teemahaastattelussa nimittäin otetaan huomioon ihmisten tulkinnat ja annetaan vapaalle puheelle tilaa, vaikka ennalta päätetyt teemat pyritäänkin keskustelemaan läpi kaikissa tutkimushaastatteluissa. Haastatteluiden tavoitteena on kerätä informaatiota, jonka pohjalta tehdään päätelmiä sen jälkeen, kun tieto on tieteellisin menetelmin varmennettu ja tiivistetty. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, jolloin saavutettiin osanottajien kommenttien avulla monipuolisesti tietoa tutkittavasta ilmiöstä samanaikaisesti usealta eri vastaajalta. Ryhmähaastattelutilanteissa haastattelijat toimivat keskustelun herättäjinä ja huolehtivat, että keskustelu pysyi valituissa teemoissa ja että kaikki osanottajat saivat mahdollisuuden osallistua keskusteluun. Haaste näissä haastatteluissa oli kuitenkin se, etteivät kaikki haastatteluun kutsutut pystyneet osallistumaan haastattelutilaisuuteen ja näin ollen ryhmiä piti uudelleen järjestellä ennen haastatteluiden alkua. Toinen haaste esiintyi litteroinnissa, sillä kaikissa tilanteissa ei ollut varmuutta siitä, kuka osallistujista oli äänessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000.)

Ryhmähaastattelut toteutettiin Helsingin yliopiston Kaisa-kirjastossa helmikuussa 2019 ja niiden kesto oli noin 45 minuuttia. Yhteensä ryhmiä oli neljä ja haastateltavia kaksitoista. Haastattelijoina oli neljä ja haastateltavat oli jaettu ryhmiin siten, että jokaisessa ryhmässä oli yksi haastattelija ja kolme haastateltavaa. Haastattelut tehtiin rauhallisessa tilassa ja ne äänitettiin. Haastattelurunko löytyy tämän tutkimuksen liitteistä (Liite 1). Haastateltavat olivat osa EduLeaders-hankkeen tutkimus- ja arviointikokonaisuutta. Haastatteluissa keskusteltiin alan johtajuuden tulevaisuuden näkymistä, osaamistarpeista, haasteista sekä muista johtajuuden alan keskeisistä ja ajankohtaisista kysymyksistä. Teemoja oli viisi ja kysymyksiään yhteensä 14, eli keskustelut pyrittiin pitämään kysymyksen aihepiirissä, mutta samalla moniulotteisina.

Tässä tutkimuksessa on laadun varmistamiseksi litteroitu haastattelut mahdollisimman sanatarkasti pois lukien huokaukset ja hymähdykset. Haastateltavien ajatuksia sekä näkemyksiä on pyritty tavoittamaan kysymällä muun muassa tarkentavia kysymyksiä haastattelujen aikana.

4.4 Kohdejoukko

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei puhuta otoksesta, vaan harkinnanvaraisesta näytteestä. Tämä johtuu siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ymmärtämään jotain ilmiötä tai tapahtumaa syvällisemmin. Muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen mukaan yhteen tapaukseen keskittyminen saattaa tuottaa suuren joukon havaintoja. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kiinnostavaa on, millaisia merkityksiä ihmiset antavat asioille ja ilmiöille sekä niihin mahdollisesti liittyvät yhteneväisyydet. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010.)

Tässä tutkimuksessa kohdejoukko muodostui päiväkodin johtajista sekä varajohtajista, jotka kaikki osallistuivat EduLeaders-hankkeen johtamisopintoihin. Haastateltavat työskentelivät eri kunnissa, ja joukossa oli myös yksityisellä sektorilla työskenteleviä. Haastateltavat olivat peruskoulutukseltaan lastentarhanopettajia tai sosionomeja. Osa heistä oli myös suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon tai sosionomi YAMK -tutkinnon. Yhdellä haastateltavista oli lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan tutkinto. Neljä haastateltavista oli myös suorittanut johtamisen erityisammattitutkinnon. Kahden haastateltavan peruskoulutus ei tullut haastattelussa ilmi.

4.5 Haastatteluaineiston analyysi

Aloitin haastatteluaineiston (neljä haastatteluryhmää, litteroitua aineistoa yhteensä 51 sivua) analyysin lukemalla aineiston huolellisesti läpi useaan kertaan ja etsin siitä tutkimuskysymysteni kannalta keskeisiä ilmauksia, eli järjestin aineistoa uudelleen teemoittain. Aineistoa läpikäydessäni kiinnitin huomiota siihen, mikä oli mielestäni oleellista oman tutkimusaiheeni kannalta, eli varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tarkastelu. Asettamani tutkimuskysymykset myös ohjasivat omaa lähestymistapaani aineiston analyysissä. Näin ollen tekstimassa pelkistyi, kun poimin siitä niin sanottuja raakahavaintoja ja poistin aineistosta asiaan kuulumattomia kohtia. (Ruusuvuori ym. 2010.)

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) jaottelevat analyysin vaiheet seuraavasti: Aluksi asetetaan tutkimusongelma sekä tarkennetaan tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen päätetään, miten aineisto kerätään ja sen jälkeen kerätään se. Kolmannessa vaiheessa tutustutaan aineistoon, järjestetään ja rajataan sitä. Seuraavaksi luokitellaan

aineistoa teemojen tai ilmiöiden mukaan sekä analysoidaan sitä. Lopuksi tulokset kootaan ja tulkitaan. Lisäksi niiden pohjalta käydään dialogia sekä ideoidaan muun muassa jatkotutkimuksen aiheita. Käytännössä analyysin eri vaiheet kuitenkin limittyvät ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Eri vaiheista voidaan myös palata aikaisempiin. Erityisen tärkeää aineistoa analysoidessa on osata luopua omista ennakko-oletuksistaan ja kyky kuunnella aineistoaan.

Teemoittelulla tarkoitan aineiston ja siinä käytettyjen ilmaisujen lajittelua ja ryhmittelyä. Sen avulla kävin järjestelmällisesti läpi haastatteluissa esiintyneitä keskeisiä käsitteitä. Kaikkien haastateltavien kanssa puhuttiin samoista teemoista, joten yhdistin poimimiani raakahavaintoja ja järjestelin aineistoa niiden mukaan raakaluokkiin. Kolmannessa vaiheessa tein analyysiä, eli tiivistin aineistoa muodostamalla ryhmistä laajempia kategorioita siten, että jokainen niistä kuvasi niitä asioita, joihin etsin tutkimuskysymyksilläni vastauksia. Tällaisen vertailun ja yhdistämisen avulla jäsensin analyysiäni esitettävissä oleviksi tuloksiksi. Lopuksi vielä kytkin aineistoni aikaisempiin tutkimuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Ruusuvaara ym. 2010; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tässä tutkimuksessa teemoiksi muodostuivat ryhmähaastattelujen teemojen pohjalta päiväkodin johtajien näkemykset varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta, päiväkodin johtajalta saatu tuki varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtamiseen sekä päiväkodin johtajien hahmottelemat haasteet varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen. Näiden pohjalta laadin kategoriat, jotka ovat varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva, varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagoginen johtajuus, valmentava johtaminen, työnkuvat suhteessa tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen, opettajapula ja toimintakulttuurin muutos.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsittelen tutkimuskysymyksiini saamiani vastauksia esimerkiksi suoria lainauksia käyttämällä. Olen tehnyt valinnan olla yksilöimättä vastauksia yksittäisiin vastaajiin, sillä olen tutkimuksessani kiinnostunut enemmänkin pedagogiseen johtajuuteen liittyvistä ilmiöistä ja teemoista kuin yksittäisen henkilön näkemyksistä. En myöskään erottele vastaajien sukupuolta anonymiteetin vuoksi. Tarkastelen tutkimustuloksia asettamieni tutkimuskysymysten pohjalta sekä muiden aineistosta esiin nousevien seikkojen avulla. Tekstissä olevista sitaateista on poistettu tunnistetietoja haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. Nämä kohdat on merkitty hakasulkein.

5.1 Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittymisestä

Tässä luvussa käsittelen päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta sekä sen kehittymisestä. Aluksi avaan päiväkodin johtajien vastauksien perusteella muodostunutta varhaiskasvatuksen opettajan työkuva, jonka avulla esittelen myös haastattelujen pohjalta kehittyntä näkemystä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta.

5.1.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työkuva

Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta selvittäessäni esiin nousi varhaiskasvatuksen opettajan työkuva, jonka pohjalta haastateltavat jäsensivät myös tiimin pedagogisena johtajana toimimista. Haastateltavat kokivat ryhmissä 2 ja 3, että johtajan pedagogisessa johtamisessa varhaiskasvatuksen opettajilla on tärkeä rooli etenkin jaetun johtajuuden näkökulmasta tarkasteltuna.

”Ja varmaan enempi sitä jaettua johtamista että tota, et sitä vastuuta on niinku jaettu kyl niiku tosi useelle että ei oo enää se yks, yks johtaja joka jonka takana on kaikki tieto tai osaaminen että.”

”Meil tuli [kaupungin nimi] nytte tota se johtoryhmämalli, että meillä on joka päiväkodissa johtoryhmä, ja siihen kuuluu aina joka tiimistä yks opettaja. Ja sil on

sit ihan tarkkaan määritellyt ne tehtävät ja tavoitteet sil johtoryhmällä, et mitä työskennellään ni mä oon kokenu sen tosi hyvänä johta johtamisen tukena, et mä jotenki voin luottaa siihen et mul on ne opettajat joka ryhmästä jotka, jotka sitte vie sitä johtamista eteenpäin siel omissa tiimeissä.”

Myös Heikka (2016) on todennut, että jaetussa pedagogisessa johtajuudessa on tärkeää avata johtamisvastuut ja -tehtävät niin päiväkodin johtajan kuin varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Opettajajohtajuuden kehittämisessä tulisikin hänen mukaansa keskittyä varhaiskasvatuksen ohjaamiseen ja rohkaisemiseen vastuun ottamisessa. Opettajajohtoisuudella tarkoitetaan opettajan pedagogista johtajuutta ja vastuuta pedagogiikasta omassa lapsiryhmässään ja tiimissään, mutta siihen liittyy myös laajemmin johtajuuden sekä pedagogiikan kehittäminen koko yksikössä Opettajien yhdessä sovitut vastuut on näin ollen tärkeää kuvata selkeästi ja saattaa koko henkilöstön tietoisuuteen.

Haastatteluissa puhuttiin lisäksi opettajan pedagogisesta johtajuudesta koko yksikön tasolla. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisessa johtajuudessa korostettiin myös opettajan kokonaisvastuuta tiimin toiminnasta.

”Jotenki sitte tuoda myös se opettajan, et se tois niinku siihen yksikköön, et se yksikkö kehitys sit, et se ei vaan siinä omassa pienryhmässä niinkun katso katso sitä, vaan että hänenhän täytyy niinku tuoda ja kehittää myös sitä yksikköä ja kattoo vähä siihen naapuriryhmäänki, että mitäs, mihis me tätä toimintaa lähettäs viemää, että.”

Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) toteavat, että vaikka varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus toteutuu tiimitasolla, on varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden vaikuttavuuden esiintyminen koko yksikön tasolla vielä varsin vähäistä. Kuitenkin esimerkiksi yksikkötasolla toteutettava varhaiskasvatussuunnitelmatyö on yksi esimerkki yhteisestä toiminnan kehittämisestä ja sen arvioinnista (Hujala, Heikka & Halttunen 2017; Heikka, Halttunen & Waniganayake 2018).

Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) havaitsivat lisäksi, että päiväkodin johtajien mielestä varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on pitää huoli, että koko tiimi huomioi pedagogisessa toiminnassa kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä varhaiskasvatuslain mukanaan tuomat linjaukset. Opettajan täytyy myös tuoda koko yksikön pedagogiset linjaukset tiimin toimintaan niin lapsiryhmän kuin yksittäisen lapsen kanssa työskenneltäessä. Tämä edellyttää, että varhaiskasvatuksen opettajalla on hyvät vuorovaikutustaidot sekä vahva ammatillinen perusta. Varhaiskasvatuksen opet-

tajalta edellytettiin myös kykyä kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja uudistaa tietopohjaa.

Haastatteluissa pohdittiin myös opettajan vastuuta lasten tukitoimien suunnittelussa ja niiden järjestämisessä, mikä liittyy opettajan pedagogiseen johtajuuteen lapsiryhmän päivittäisessä pedagogiikassa. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla nimittäin on moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö erityisesti silloin kun yhteistyö kohdistuu lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Samassa vastauksessa käsiteltiin johtajan vastuuta, mikäli opettaja jättää omat työtehtävänsä hoitamatta tarkoituksenmukaisella tavalla.

”Ja mä oon miettiny, et ymmärtääks opettajat esimerkiks sen oman vastuunsa siinä lasten tukitoimien suunnittelussa ja järjestämisessä? Ja siin, et jos ylipäänsä se et me huomataan jotai asioita ja lähetään viemään niit eteenpäin, että et must tuntuu, et ihan aina ei kaikki opettajat oo ymmärtänyt, et se on ihan oikeesti heidän vastuulla niit lasten asioita lähtee viemään eteenpäin. Vaikka jos aatellaan ennen eskari-ikää, et sitten ne asiat on työstetty sinne eskariin. Että mul on omas talossa sattunu niinku semmosii ihan niinku. Et on ollu ihan et oikeesti ois melkei varoituksen paikka ois nyt sulle, kun et ole ymmärtäny tätä asiaa. Totta kai sit johtajan tehtävähän se on varmistaa se viime kädessä.”

Haastatteluissa nousivat lisäksi esiin pedagogisten foorumien sekä pedagogiselle keskustelulle varatun ajan samoin kuin muiden opettajakollegoiden tuen merkitykset työyhteisön rakenteissa.

”Ja sit pitää rakentees olla tilaa pedagogisille foorumeille. Et tiimeil pitää olla aikaa säännöllisesti keskustella ja niissä mietittynä, et mitä siel keskustellaan. Et siel oikeesti jää sille pedagogiikalle aikaa, ettei se mee vaikka pelkästään johonki toiminnan suunnitteluun se aika, vaan et siihen jää pedagogiselle keskustelulle ja sitte myöski opettajille se tuki niinku päiväkodinjohtajalta ja myöski niinku muilta opettajilta, et saadaa sitä sitä tukea hyödynnettyä ni.”

Varhaiskasvatustyö on tiimityötä, joten tiimien toimivuus on työn onnistumisen kannalta keskeistä. Erityisen tärkeä on varhaiskasvatuksen opettajan rooli tiimin pedagogisena johtajana, jonka vastuulle kuuluvat esimerkiksi ryhmävasun ja tiimisopimuksen laatimisen prosessit. Kun molemmat on laadittu yhdessä, koko tiimin on helpompi sitoutua yhteisiin toimintatapoihin. Lisäksi yhteiset sopimukset selventävät tiimin jäsenten työhön kohdistuvia odotuksia. Dokumentoidut sopimukset edesauttavat myös toiminnan arviointia ja kehittämistä. (Parrila & Fonsén 2016.)

Revon (2019) tutkimuksen mukaan niin sanottujen pedatiimien voidaan sanoa tukevan opettajien työskentelyä. Erityisesti päiväkodin johtajien mielestä niiden avulla voidaan kehittää varhaiskasvatuksen opettajien opettajuutta ja asiantuntijuutta. Pedatiimit myös vahvistavat varhaiskasvatuksen opettajan perustehtävän toteutusta ryhmän pedagogisena asiantuntijana.

5.1.2 Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagoginen johtajuus

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Kaikki haastatellut päiväkodin johtajat vaikuttivat olevan sitä mieltä, että opettaja on oman tiimensä pedagoginen johtaja, mikä on linjassa esimerkiksi Revon (2019) tutkimustulosten kanssa. Myös Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) toteavat, että opettajan pedagoginen johtajuus näkyy erityisesti tiimitasolla ja että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus heijastuu useisiin opettajan työn osa-alueisiin, kuten päivittäisten asioiden (esimerkiksi työvuorot) järjestämiseen, lapsiryhmän päivittäiseen toimintaan ja sen suunnitteluun tai koko tiimin sisäiseen työnjakoon sekä tiimin jäsenten pedagogisten taitojen kehittämisen johtamiseen.

”No se opettajahan on siinä se pedagogisen, sen tiimin johtaja, eli periaatteessa se, mitä mitä siellä yksikössä yhteisesti sovitaan, nii nii hän on se, joka vie sen sinne tiimiin ja hän varmistaa, et siel tiimissä toimitaan niin kaikki ne jotka siel on. Sit tietysti ihan se käytännön taso se siinä lasten kanssa toi-toimimisessa pitää olla niinku vahva pedagogi ja tietää, miks tehdään, miten tehdään, kenen kanssa ja muuta, mut että, mut myöskin se, et vastaa myös siitä muiden toiminnasta.”

Edellä mainittu on linjassa Myös Parrilan ja Fonsénin (2016) ajatuksen kanssa siitä, että pedagogisen johtamisen prosessi aloitetaan varhaiskasvatustyön perustan selkeyttämisestä, eli pyritään kaikkien työyhteisön jäsenten kesken yhteiseen näkemykseen varhaiskasvatuksen ydintarkoituksesta. Tämä puolestaan toimii pohjana pedagogisten periaatteiden muodostamisessa.

Varhaiskasvatuksen opettajalta edellytetään johdonmukaista toimintaa tiimin pedagogisena johtajana. Hänen tulee kyetä edistämään määrätietoisesti vastuulleen kuuluvia asioita sekä luomaan yhteinen linja koko tiimin toiminnalle. Varhaiskasvatuksen opettajan on pystyttävä toimimaan systemaattisesti ja perustelemaan tehtyjä päätöksiä sekä huolehdittava siitä, että koko tiimi on selvillä toimintaperiaatteista ja päämääristä. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Haastateltavat käsittelivät tiimin pedagogista johtajuutta muun muassa jaetun johtajuuden mahdollistamisen avulla sekä pedagogisten rakenteiden luomisen kautta. Vastauksissa pohdittiin myös päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

”Nii mulla tulee varmaan mieleen se mitä ollaan aikasemminki puhuttu, nii varhaiskasvatuksen opettajan niinku pedagogisen johtajuuden tavallaan tunnistaminen ja tiedostaminen. Äärimmäisen tärkeätä myöski jaetussa johtajuudessa. Rakenteissa.”

”Ja just semmonen niinku yhteiseen hiileen komppaaminen johtajan ja niitten opettajien kesken, että.”

”Ja sitte pedagogiset foorumit just tavallaan rakenteissa tukemaan tukemaan sitä sitte tota opettajan johtajuutta.”

Vertaisryhmän merkitys suhteessa oppimiseen ja työssä kehittymiseen on tärkeää. Vertaisryhmän, kuten esimerkiksi edellä mainittujen pedagogisten foorumien, hyödyntäminen muuttaa myös johtajuutta, sillä esimerkiksi kehityskeskustelut voivat olla työntekijöiden välisiä omia vertaiskeskusteluja. Tällaisessa tapauksessa myös esimiehen rooli muuttuu. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Haastattelujen perusteella varhaiskasvatuksen opettajan rooli voidaankin nähdä kaksitasoisena, jolloin opettaja osallistuu koko yksikön tasolla kehittämistyöhön, mutta lisäksi vastaa oman tiiminsä pedagogiikasta. Revon (2019) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus keskittyy lapsiryhmään ja kasvattajatiimiin liittyviin asioihin, mutta opettajan johtajuus ulottuu myös koko varhaiskasvatusyksikön tasolle sekä yksittäisiin tilanteisiin, joissa tarvitaan opettajan asiantuntijuutta. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) puolestaan havaitsivat, että varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on vahvaa tiimitasolla, mutta yksikötasolla vastuu oli enemmän päiväkodin johtajalla kuin varhaiskasvatuksen opettajalla.

5.2 Päiväkodin johtajien varhaiskasvatuksen opettajalle tarjoama tuki tiimin pedagogiseen johtajuuteen

Tarkastelin tutkimuksessani, millaisia tuen tarpeita ja haasteita varhaiskasvatuksen opettajat päiväkodin johtajien mielestä kohtaavat toimiessaan tiimin pedagogisina johtajina. Lisäksi selvitin, millaista tukea päiväkodin johtajat tarjoavat varhaiskasvatuksen opettajille tiimin pedagogiseen johtajuuteen.

5.2.1 Valmentava johtaminen

Ryhmien 2 ja 4 haastatteluissa puhuttiin coachingista, eli valmentavasta johtamisesta. Yksi vastaaja mainitsi kommentissaan päiväkodin johtajan taidon valmentaa ja neuvoa varhaiskasvatuksen opettajaa tiimin pedagogisessa johtamisessa. Toinen puolestaan korosti opettajan kykyä käyttää valmentavaa johtamista tiimin pedagogisessa johtamisessa.

”Ja sit ehkä yks semmonen, mikä opettajalla niinku must korostuu, ni tavallaan et hän osaa sit niinku myöski käyttää coaching-taitoja ja niin et hän saa vahvuudet niinku koko tiimistä. Et ei mitenkään sillai että jotenki niinku yksin siel te kis, vaan et kaikkien vahvuudet ja näkemykset ja ideat ja saatais hyödynnettyä.”

Haastatteluissa pohdittiin tiimin vetämistä ja valmentavaa johtamista myös siltä kannalta, ettei varhaiskasvatuksen opettajalla välttämättä luonnostaan ole taitoa siihen. Lisäksi käsiteltiin esimerkiksi tiimiin kuuluvien työntekijöiden vahvuuksien hyödyntämistä tiimityöskentelyssä.

”Kyllä, kyllä. Ja sen pitäs niinku tiiminvetäjänä mun mielestä pystyä sit, et okei, mulla on nyt tämmöset lastenhoitajat tässä että, sul onki semmosta osaamista ja sulla tämmöstä, miten me yhdessä hyödynnettäs näitä kaikkia vahvuuksia ja tän lapsiryhmän. Et et se on sitä niinku taas sitä tiimin vetämistä ja et et tuota kaikilla opettajilla ei välttämättä sitä sitä taitoo sit ookkaa.”

Myös aiempi tutkimustieto tukee valmentavan johtamisen hyödyntämistä johtajuudessa. Esimiehen toiminnassa pedagoginen johtajuus näkyy kolmessa johtamisominaisuudessa. Niistä ensimmäinen on päämäärätietoisuus ja kyky opettaa asioita alaisille. Toinen ominaisuus on inhimillisten resurssien johtamisen taito, joka auttaa alaisia kehittymään ammattilaisina sekä menemään eteenpäin urallaan. Tämä edistää yksilön lisäksi myös organisaation ja verkoston kehittymistä. Kolmas on valmius tukea yksilöiden ja ryhmien sosiaalistumista verkostoihin ja prosesseihin sekä ohjata itseohjautuvuuteen ja jatkuvaan oppimiseen. Myös esimiehen oma ammatillinen kasvu sekä pedagogisen johtajuuden kehittyminen ovat keskeisiä tekijöitä organisaation kehityksessä. (Taipale 2004.)

Koska varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiimin pedagogisena johtajana, on hänen luontevaa käyttää juuri tiimeihin kohdistuvaa valmentavaa johtamista työmenetelmänä. Sen tavoitteena on auttaa tiimiä tunnistamaan ja hyödyntämään tiimin jäsenten erilaisia vahvuuksia siten, että tiimin työskentely muodostaa monipuolisen kokonaisuuden.

den verrattuna jokaisen yksilölliseen panokseen. Niinpä tiimissä tapahtuvan valmentavan johtamisen tavoite on auttaa tiimiä kulkemaan kohti valittuja tavoitteita ja löytämään yhteistoiminnallinen tila. Tässä keskeinen työväline on rakentava ja ammatillinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa jokaisen tiimin jäsenen kuulluksi tulemisen sekä vastuun ottamisen omasta roolistaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Parhaimmillaan tiimin jäsenten välillä tapahtuu vertaisoppimista ja lisäksi he saavat tukea toisiltaan, jolloin myös yhteisöllisyys lujittuu tiimin omien voimavarojen vahvistuessa. (Parrila 2016.)

5.2.2 Työnkuvat suhteessa tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen

Yksi vastaajista pohti varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta suhteessa työnkuviin ja niihin liittyviin ristiriitaisuuksiin. Vastaaja koki, että työnkuvia tulisi selkeyttää samoin kuin kirkastaa käsitystä opettajan pedagogisesta johtajuudesta tiimityöskentelyssä.

”Sanoisin että ite ku mä toimin myös ryhmässä opettajana nii. Kyllä siihen välillä tarvitsis myös enemmän pedagogista koulutustaustaa. Mikä siihen auttais, no semmosta työnkuvien selkiyttämistä. Et ainaki meille sitte just ku lastenhoitajilaki on suunnittelu-aikaa, ja heillä kuitenkin on paljon myös semmost osaamista minkä mä haluan heille antaa, niin se vähän ehkä hämärtää sitä rajaa, että mikä on mun pedagoginen johtajuus siinä tilanteessa? Mut tää nyt on sit vaan multa henkilökohtanen mielipide ja kokemus eikä välttämättä se mitä jossain muualla tapahtuu, jos on selkeemmät työnkuvat siitä, että opettaja tekee vasu-keskustelut tai leops-keskustelut ja sit et heillä nimenomaan on se vastuu enemmän koko ryhmän suunnittelusta tai pedapalaverien pitämisestä viikottain. Ja myös siitä että heil on sit se suunnittelu-aika. Et ois SAK-aikaa viikottain, mikä sit ei oo aina kuitenkaan itsestäänselvyys.”

Onnismaa (2019) toteaa, että sekä moniammatillisuus että tiimityö ovat muuttuneet suorastaan tyhjiksi ja merkityksettömiksi käsitteiksi. Hän jopa kyseenalaistaa moniammatillisuuden käsitteen käytön nykytilanteessa, jossa yli 70 prosenttia varhaiskasvatuksen ammattilaisista koostuu sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulu- tai ammattikoulututkinnon suorittaneista. Kaikkien tiimin jäsenten työ lapsiryhmässä on arvokasta, mutta moniammatillisuuteen kuuluu oleellisesti eri ammattiryhmien ja eri koulutusten esiin tuoma erilainen osaaminen. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla ydinosaaminen muodostuu hoivaosaamisesta, jota tarvitaan jokaisessa lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettaja puolestaan vastaa esimerkiksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta, jotta niiden laatu on yhdenmukaista ja jotta toiminta lapsiryhmässä on niiden mukaista. Tämä ei kuitenkaan poista muiden tiimin jäsenten merkitystä osana varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen prosessia.

Myös Revon (2019) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan rooli tiimissä on hyvin risti-riittainen; tiimin pedagogisena johtajana toimiminen vaatii tasapainoilua jopa siten, että opettajan on joustettava omissa työtehtävissään ilmapiirin vuoksi. Opettaja ei myöskään saisi nostaa itseään muiden yläpuolelle tai ainakaan luoda sellaista mielikuvaa itsestään muille tiimin jäsenille.

Haastatteluissa kuitenkin nousi esiin myös vastakkainen mielipide, jonka mukaan opettajat ovat vastaajan käsityksen mukaan saaneet koulutusta pedagogiseen johtajuuteen ja löytäneet oman paikkansa tiimissä, mikä on myös selkiyttänyt työnkuvia. Eräs vastaaja puolestaan oli sitä mieltä, että opettajilla on hyviä valmiuksia toteuttaa pedagogisesti toimintaa, mutta tiimin vetämisen taidoissa on vielä työstettävää.

”Mutta mä ehkä koen että just meiän opettajilla olis tuota kyllä tarvetta siihen tiiminvetämiselle. Et tuota, sen roolin roolin niiku ottamiselle. Siinä on ehkä tuota riippuu vähän, minkä ikäisiä opettajat on, et nuoremmat opet tieteen on ehkä koulutuksessa on puhuttu jo selkeesti siitä, että heille se tulee jo tulee jo luonnostaan ja luonnollisemmin mutta sitte taas tuota ne, jotka on ollu pitempään kentällä, niin heil on ehkä se ”kaikki tekee kaikkee”-menteliteetti saattaa vielä olla ja se on vähän vaikeeta. Ja toisaalta myöski sen ymmärtäminen et mikä vastuu niillä opettajilla on. Välillä mä mietin sitä et ymmärtääks he, et mikä vastuu myös heillä opet et on, et tota. Et et vaikka ihan toiminnan sitä no suunnitella ja toteutus yleensä vielä onnistuu, mutta arviointi ja kehittäminen aina vähä semmosta että.”

Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että vaikka eri tiimeissä esiintyi vaihtelua työnjaosta, oli opettajilla selkeästi hallussa tiimin pedagogisen johtaminen. Yhdessä tiimissä esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajat kokivat olevansa opettajan avustajia, kun taas toisen yksikön tiimissä hoitajat olivat sitä mieltä, että vastuuta päivittäisestä pedagogiikasta oli jaettu koko tiimille pienryhmätöiminnan kautta. Opettajan tuli kuitenkin olla tietoinen, mitä jokaisessa pienryhmässä tehtiin. Samassa tutkimuksessa tutkijat lisäksi huomasivat, että yksiköiden välillä oli eroa, miten opettajien pedagogista johtajuutta mahdollistettiin.

Haastatteluissa todettiin myös, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtamisen taidoissa on vaihtelua ja että useat opettajat tarvitsevat työhönsä vahvaa päiväkodin johtajan sekä muiden opettajien tukea.

”Ni mä oon ainaki painottanu sitä just et hän on tavallaan sen oman tiiminsä esimies, joka vie ne kaikki asiat ja käydään ne yhdes läpi ja mietitään niitä ja paneudutaan ja tehdään kehittämissuunnitelmaa ja miten, miten me edetään. Mut ihmiset on niin erilaisii, et toinen tarvii sen avun ja kysyy monta kertaa niit

esimieheltä niit asioita, et sä voit ihan itte päättää tän asian ja viedä sen sinne omaan tiimiis.”

”Ja et paljon kuitenki yrittää johtaa sen pedaryhmän kautta, et niiden niinku opettajien kautta, mut sit osa vaan tarvii enemmän tukea kun sit toiset.”

Haastattelujen perustella voidaan todeta, että monet varhaiskasvatuksen opettajat ovat yhä epävarmoja omasta roolistaan tiimin pedagogisena johtajana. Yksi syy tähän on koulutuksen puute. Fonsén (2013) huomauttaa, että varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoon pitäisi kuulua enemmän johtajuusopintoja, sillä varhaiskasvatuksen opettajat toimivat tiimensä pedagogisina johtajina. Myös päiväkodin johtajilla tulee olla vahvaa pedagogista kompetenssia, jotta he voivat toimia pedagogisina johtajina ja pystyvät edistämään pedagogista kehittämistä omissa yksiköissään. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) toteavat samansuuntaisesti, että varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtamisen taidoissa on vaihtelua ja että siihen liittyen tulisi kouluttaa opettajia sekä heidän peruskoulutuksensa että työuransa aikana.

Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019) tutkivat opettajien ammatillista kehittymistä ja totesivat, että jatkokoulutukseen osallistuneiden opettajien lisääntynyt pedagoginen osaaminen, taidot johtaa muutosta sekä edellytykset argumentoida pedagogisesti heijastuivat sekä heidän kykyynsä kehittää pedagogisia toimintamalleja että pedagogisena johtajana toimimiseen. Näin ollen pitkäaikaisen varhaiskasvatuksen jatkokouluttamisen voidaan sanoa olevan tärkeää, mutta tämä ei kuitenkaan ole vielä mahdollista kaikille varhaiskasvatuksen opettajille.

Tutkimushaastattelujen mukaan näyttäisi siltä, että varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee päiväkodin johtajalta tukea tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen. Taipaleen (2004) tutkimuksen mukaan tiimit tarvitsevat esimiestä seuraavanlaisissa rooleissa: työnantajan edustajana (esimerkiksi työaikoihin, lomiin ja henkilöstö- sekä palkka-asioihin liittyvät asiat), vastuunottajana (erilaiset poikkeustilanteet ja erikoispäätökset), viestinviejänä ja -tuojana sekä keskustelujen ohjaajana ja kokonaisuuksien esillä pitäjänä, tukena ongelmanratkaisussa, ohjaajana sekä organisoijana (työnohjaus, asioiden ja resurssien järjestäminen) ja kannustajana, palautteen antajana sekä henkisenä tukena.

Myös Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) korostavat, että päiväkodin johtajilta kaivataan tukea varhaiskasvatuksen opettajille. Tämä tuki koostuu varhaiskasvatuksen opettajien mukaan opettajan ammatti-identiteetin vahvistamisesta, vastuualueiden sekä työnkuvien selkeyttämisestä, informaation jakamisesta, opetussuunnitelmatyön johta-

misesta tiimeissä sekä pedagogiikan kehittämisestä yhteistyössä opettajien kanssa. Päiväkodin johtajat, opettajat ja lastenhoitajat puolestaan kokivat, että päiväkodin johtajan tehtäviä olivat opetussuunnitelmatyöhön tarvittavien struktuurien luominen, opettajien vertaistukiryhmien perustaminen sekä rakenteiden luominen pedagogiikan kehittämiseen ja sen ohjaaminen. Myös koko työyhteisön kulttuurin ja yhteisöllisyyden vahvistaminen nähtiin tärkeiksi. Päiväkodin johtajat sekä varhaiskasvatuksen opettajat korostivat lisäksi esimerkiksi työvuorojen suunnittelun, viikoittaisten palaverien ja koulutuksen merkitystä opettajan pedagogiselle johtajuudelle.

5.3 Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvistä haasteista

Tutkimuksessani selvitin, millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen päiväkodin johtajien mielestä liittyy. Esiin nousseita haasteita ovat opettajapula sekä toimintakulttuurin muutos.

5.3.1 Opettajapula

Eräässä haastattelussa tuli ilmi pienten paikkakuntien työvoimapula. Varhaiskasvatuksen opettajia ja sosionomeja on vaikea rekrytoida, mikä hankaloittaa pedagogiikan johtamista. Lisäksi haastatteluissa keskusteltiin pätevien opettajien puutteesta.

”- - että et paljon on kouluttamatonta tai sitten, et meillä ei ole niitä lastentarhanopettajia tai varhaiskasvatuksen opettajia ja paljon tehdään töitä niinku ihan sitten sillä lastenhoitajien työpanoksella.”

Soukainen (2015) huomasi tutkimuksessaan, että päiväkodin johtajat kokivat työntekijöiden ammatillisen osaamisen kaventumisen lisäävän johtajan töitä. Varhaiskasvatuksessa on pulaa opettajista samoin kuin hoitajista, mikä johtuu esimerkiksi lainmuutoksesta, eläköitymisestä ja jossain määrin myös varhaiskasvatuksen osallistumisasteen noususta (Onnismaa 2019). Koska suurin osa ammattihenkilöstöstä varhaiskasvatuksessa työskentelee sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksella, näkyy myös varhaiskasvatuksen toiminnan laadussa suuria vaihteluita. Lisäksi varhaiskasvatuksen kansallisen tason linjausten myötä henkilöstölle asetuvat osaamisvaatimukset ovat laajentuneet ja syventyneet, mikä edellyttää osaamisen vahvistamista. Tämän vuoksi on selvää, että

lakiuudistuksen mukaiseen henkilöstörakenteen muutokseen on tarvetta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Edellä mainittuihin seikkoihin viitaten vastaajat myös tässä tutkimuksessa kokivat, että pätevät varhaiskasvatuksen opettajat eivät tarvitse yhtä paljon tukea omaan pedagogiseen johtajuuteensa verrattuna epäpätevien opettajien tarvitsemaan tukeen.

”Että nytte tässä henkilökuntatilanteessa ainaki mun omassa talossa mul ei oo kaikki päteviä ja sitte niissä tiimeissä missä on pätevät opettajat nii ne eivät ehkä tarvikkaa sitä mun substanssiosaamista nii paljo mut sitte niis tiimeissä mis ei oo pätevät ni siinä kyl joutuu joutuu...”

”Aivan. Korostuu se tavallaan se johtajan...”

”Korostuu se. Kyllä.”

5.3.2 Toimintakulttuurin muutos

Yksi haasteisiin liittyvä näkökulma on toimintakulttuurin muutos. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan asemaa tiimin pedagogisena johtajana on viime vuosina selkeytetty, on paikan ottaminen monessa työyhteisössä ja tiimissä yhä vaikeaa.

”Ja nythän on paljon keskusteltu just siitä ku tuli tää uus laki ja, ja et lastenhoitajat miettii sitä et kun se pedagoginen vastuu on kuitenkin sillä lastentarhanopettajalla, että mikä se heidän tehtävä on. Mut yhtälailla niinku keskusteluu täs äsken käytiin, ni se on ihan kaikkien tehtävä ja et lastentarhanopettajal ja varhaiskasvatuksen opettajalle kuitenkin kuuluu se asema, ja et hän ottaa sen paikkansa siinä ryhmässä eikä pakene sitä vastuuta.”

”Sit tietysti on myös sellasia tiimejä, mis se on tosi vaikee ottaa se opettajan rooli, et jos on vahvat lastenhoitajat, mitkä on kauan ollu alalla. Et on ollu sitä aikaa et kaikki on tehny kaikkee ni sit siihen on tosi hankala päästä tavallaan johtamaan ja vastaamaan sen tiimin toiminnasta.”

Samaa toteavat myös Parrila ja Fonsén (2016), sillä heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajilta puuttuu välineitä sekä osaamista pedagogisen johtajuuden omaksumiseen. Pedagogisen johtajuuden haltuun ottamista hankaloittaa myös kaikki tekevät kaikkea -ajattelu, jota on pitkään esiintynyt varhaiskasvatuksessa. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018) toteavatkin, että Suomessa opettajan pedagogisen johtajan aseman tunnustamisessa on vielä työstettävää.

Revon (2019) tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeä ottaa vastuu tiimin pedagogisesta johtajuudesta, mutta se ei yksistään riitä, vaan koko tiimin

sekä päiväkodin johtajan pitää tukea opettajaa tässä asiassa. Erityisesti johtajan rooli korostui opettajan pedagogisen johtajuuden vahvistamisessa. Kupila (2017) puolestaan ehdottaa, että yhteisen, varhaiskasvatukseen liittyvän ydintehtävän kirkastaminen auttaa yhdistämään erilaisista työntekijöistä muodostuvan moniammatillisen tiimin.

Johtajuuden ottaminen ei myöskään ole luonnollista kaikille ihmisille. Ristikangas ja Ristikangas (2010) arvioivat, että ainoastaan 5%:a esimiesasemassa olevista kuuluu luokkaan, jolle johtajuuden ottaminen on luonnollista. Myöskään virallinen johtajan asema ei vielä takaa, että johtajalla olisi riittävää johtajuutta suhteessa johdettaviinsa. Jotta johtajuus muuttuu ansaituksi, se edellyttää tekoja johtajalta. Luonnollisen ja ansaitun johtajuuden lisäksi johtajuus voidaan myös ansaita vähitellen luottamuksen kasvassa.

Haastatteluissa nousi lisäksi esiin joidenkin varhaiskasvatuksen opettajien haluttomuus ottaa kontolleen heille määriteltä tiimin pedagogista johtajuutta. Vastajaat pohtivat myös opettajien koulutuksen tuottaman pedagogisen johtamisen suhdetta opettajan vastuuseen tiimin johtamisesta.

”Mut se on ehkä semmonen asia mitä mä oon ite miettiny tolee niinku koulutusnäkökulmasta, että, et sitä johtamisen koulutusta pitäis olla jo niissä niinku perusopinnoissa. Et koska totanoinniin joo, lastentarhanopettaja tai varhaiskasvatuksen opettaja ei, sä kuvasit hyvin, et hän on niinku ikään kuin esimies tiimissä, hänellä ei oo sitä esimiesvastuuta, et se on johtajalla, mut se että jotenki kuitenkin et hän johtaa sitä oman tiiminsä toimintaa. Et siihen, he on niinku paljon puhunu sitä et ku ei, ei mul oo tähän mitään koulutusta, en mä niinku, he on hirveen epävarmoja sen asian suhteen.”

Yksi selitys haluttomuudelle johtaa voi olla kokemus osaamattomuudesta ja epävarmuudesta. Tällaisessa tilanteessa on erityisen tärkeää, että johtamiseen saa tukea kollegalta, esimieheltä tai esimerkiksi ulkopuoliselta valmentajalta. Erityisesti panostaminen vuorovaikutustaitojen kehittämiseen usein tuo tukea johtamiseen. On myös tärkeää, että johtamiseen on sisäistä motivaatiota. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Toimintakulttuurin muuttumiseen liittyvissä haasteissa korostuvat vastaajien mielestä päiväkodin johtajan vastuu ja hänen tarjoamansa tuki varhaiskasvatuksen opettajalle. Päiväkodin johtajat kokivat, että on heidän tehtävänsä avata työnkuvia ja niiden sisältöjä työyhteisölle.

”- - Mut sit se vaatii niinku tavallaan esimieheltä sit sitä auki sanottamista, et tää on nyt laki ja tän mukaan mennään ja tää on se tahtotila, että et se kuitenkin et

kaikkien työ on arvokasta ja kaikkia tarvitaan, mutta meidät on palkattu tänne eri asioiden takia. Ja eri nimikkeillä.”

Esimiehen vastuuseen ja tukeen liittyen Taipale (2004) huomasi tutkimuksessaan, että esimiehet kokivat etenkin innostuksen synnyttämisen vaikeaksi. Suurin ero olikin esimiesten kohdalla oppimista edistävän vuorovaikutuksen luomisessa, mikä vaikuttaa alaisten sitouttamiseen, viestintään ja yhteishengen sekä ryhmädynamiikan luomiseen ja hallitsemiseen.

Taipaleen (2004) mukaan esimiehet pitivät myös tiimien rakentamisen taitojaan vaativammoina. Emotionaalisten, ihmisten ja ryhmien välisiin suhteisiin liittyy neljä valmiutta ja taitoa, joita ovat esimiehen kyky arvioida itseään realistisesti, positiivinen mieli, kyky ymmärtää ja kuunnella toisia sekä taito osoittaa arvostusta toisille puheilla ja eleillä. Myös ratkaisukeskeisyyteen ja ongelmien selvittämiseen liittyvä valmius organisoida ajatuksia sekä toimintoja liittyi ryhmäprosessin hallintaan ja yhteistyötaitoihin niitä edistävänä tekijänä. Tällaista ulottuvuutta ei kuitenkaan esiintynyt oman tutkimukseni tuloksissa, vaikka voisi kuvitella, että esimiehen koettu puutteellinen taito rakentaa tiimejä heijastuisi myös toimintakulttuuriin.

5.4 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta sekä tarkastella, miten he tukevat varhaiskasvatuksen opettajaa tiimin pedagogisessa johtajuudessa. Tutkimuksessa kartoitettiin lisäksi tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyviä haasteita. Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettaja toimii tiimin pedagogisena johtajana, mikä näkyy muun muassa hänen työnkuvassaan. Päiväkodin johtajat tukivat varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogista johtajuutta muun muassa valmentavan johtamisen keinoin. Haasteina vastaajat näkivät opettajapulan ja siihen liittyen etenkin pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puutteen sekä toimintakulttuurin muutokseen liittyvät seikat.

6 Luotettavuus

Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkimuksen laatuun voidaan vaikuttaa esimerkiksi hyvän haastattelurungon laatimisella sekä miettimällä vaihtoehtoisia kysymyksiä ja tapoja syventää teemoja. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset laadittiin yhdessä EduLeaders-hankkeen työryhmän kanssa, joten pidän niitä varsin kattavina.

Haastattelun laatua voidaan parantaa myös litteroimalla haastattelut mahdollisimman nopeasti (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tässä tutkimuksessa litteroinnit tehtiin kuukauden sisällä ryhmähaastatteluista, mitä pidän riittävän nopeana aikatauluna. Lisäksi lähes jokainen haastattelija litteroi omat haastattelunsa, mikä mielestäni lisäsi tutkimuksen laatua. Laatua pyrittiin ylläpitämään varmistamalla myös ääninauhurin toimivuus sekä ennen haastattelua että sen aikana ja asettamaan nauhuri siten, että haastattelu varmasti tallentuisi mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi & Hurme 2000). Varmuuden vuoksi haastattelut myös äänitettiin puhelimella.

Lisäksi aineiston analyysissä on tärkeää miettiä, vastasiko käytetty aineisto tutkimuskysymyksiin riittävällä tavalla ja voidaanko sen perusteella tehdä yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteettia ja reliabiliteettia arvioidaan hie-
man toisin kuin kvantitatiivisessa analyysissä, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuvat analyysin systemaattisuus sekä tulkinnan luotettavuus. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkimustulos olisi toistettavissa eikä tutkimus anna sattumanvaraisia tuloksia. Reliaabeliutta voidaan lisäksi määritellä siten, että samaa henkilöä tutkittaessa voitaisiin saada sama tulos kahdella tutkimuskerralla tai sitä, että kaksi arvioitsijaa voisi päätyä samaan tulokseen. Reliaabelius voidaan ymmärtää myös siten, että sama lopputulos saataisiin kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä. Tässä tutkimuksessa reliaabeliutta mitataan tarkastelemalla tekemääni analyysia aineistostani ja arvioimalla sen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Hirsjärvi ym. 2007; Ruusuvuori ym. 2010.)

Validiudella puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä, eli tässä tapauksessa valitun tutkimustavan kykyä mitata haluttua asiaa sekä kerätyn aineiston ja siitä tehdyn analyysin arviointia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta usein parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista ja se, että esimerkiksi tulosten tulkinnat on perusteltu asianmukaisesti. Aineistosta tehtyjä tulkintoja voidaan myös verrata muihin aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin. Myös aineis-

tositaattien käyttäminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta, ja niitä olen mielestäni riittävästi käyttänytkin. (Hirsjärvi ym. 2007; Ruusuvuori ym. 2010.)

Aineiston luotettavuutta olisi voitu parantaa esimerkiksi käyttämällä eri menetelmiä tutkimuksessa, eli menetelmätriangulaation avulla (Hirsjärvi & Hurme 2001; Hirsjärvi ym. 2007). Tässä tutkimuksessa aineistonkerääjinä toimivia haastattelijoita oli useita samoin kuin haastattelujen litteroijia. Haastateltavien lukumäärä oli mielestäni riittävän suuri, sillä koen saaneeni kattavia vastauksia tutkimuskysymyksiini pystyäkseni muodostamaan tutkimastani aiheesta kokonaiskuvan. Myös aineisto on minusta riittävä, sillä haastatteluissa kertautuvat samat asiat. Laadullisessa tutkimuksessa ei muutenkaan tavoitella suurta tutkimusyksiköiden joukkoa (Alasuutari 1999).

Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että teemahaastattelun avulla kerätty aineisto on yleensä runsas. On lisäksi huomioitava haastateltavien oma vaikutus aineiston luotettavuuteen; kuvaavatko haastateltavat asioiden todellista tilaa vai esimerkiksi ihanne-tilaa, johon tulisi pyrkiä. On mahdollista, että haastateltavat ovat saattaneet jättää vastauksissaan kertomatta joitain asioita. Tutkittavat olivat lisäksi täydennyskoulutukseen osallistuvia henkilöitä, joten lähtökohtaisesti heidän voidaan katsoa olleen koulutusmyönteisiä. Mikäli tutkittavat olisivat olleet satunnaisemmin valittuja, olisi toisenlaisia näkökulmia saattanut tulla esiin.

Olen hyödyntänyt aineiston tulkinnessa ja sen pohjalta tekemissäni johtopäätöksissä teoreettista tietoa. Lisäksi olen tutkimusraportissani pyrkinyt tuomaan esiin aineistooni liittyen tekemiäni valintoja sekä tulkintoja. Tämän olen tehnyt erottamalla havainnot ja niistä tekemäni johtopäätökset. (Ruusuvuori ym. 2010.)

7 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen opettajan perustyö tiimin pedagogisena johtajana on johtajuutta ilman esimiesvaltaa, mikä erottaa hänen johtajuutensa päiväkodin johtajan asemasta. Varhaiskasvatuksen opettajalta nimittäin puuttuu esimiehen direktio-oikeus. Toimintakulttuurin muutos ja työnkuvien selkiyttäminen ovat vähitellen vahvistaneet varhaiskasvatuksen opettajan asemaa tiimin pedagogisena johtajana. Perustuen omaan tuntuumaani kentällä työskentelevänä varhaiskasvatuksen opettajana samoin kuin tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että muutosvastarintaa esiintyy yhä paljon eikä varhaiskasvatuksen opettajan asema tiiminsä pedagogisena johtajana ole vielä itsestään selvä läheskään kaikissa päiväkodeissa ja tiimeissä.

Samoin kuin Akselinin (2013) tutkimuksessa myös omassa tutkimuksessani korostui pedagoginen johtaminen. Sen näkökulmasta on tärkeää, että jokaisella toimijalla on käsitys omasta vastuustaan ja roolistaan sekä pedagogina että kasvattajana. Myös Halttunen (2009) korostaa, että kaikkien työntekijöiden tulee ottaa vastuu omasta työstään, yksiköstään ja organisaatiostaan. Tutkimustulokseni viittaavat siihen, että päiväkodin johtajille eri ammattiryhmien työnkuvat ja -tehtävät ovat selkeät. Näin ollen uskon, että heidän ohjauksensa avulla niitä pystytään jalkauttamaan entistä paremmin käytäntöön. Muutokset kuitenkin tapahtuvat hitaasti ja eri työyhteisöissä ollaan eri vaiheissa esimerkiksi juuri työnkuvien selkeyttämisessä.

Rodd (2006) pohtii, miksi johtajuus joissakin tilanteissa toimii hyvin ja toisissa huonosti. Hänen mukaansa yksi syy on, etteivät ryhmän kulttuuri ja johtaja kohtaa toisiaan. Ryhmän psykologinen ilmapiiri saattaa olla keskittynyt yksilöihin ja heidän tarpeisiinsa, kun taas johtajan johtamistyyli voi painottua tehtäväsuuntautuneisuuteen ja organisaation tarpeisiin. Toinen syy puolestaan voi olla johtajan ja joidenkin ryhmän henkilöiden välinen, jolloin heidän tavoitteensa ovat ristiriitaisia. Kolmas syy saattaa liittyä tehtäväsuuntautuneeseen johtamistyyliin. Mielestäni on ymmärrettävää, että koska päiväkodin johtajan vastuualue on hyvin laaja, pedagogiselle johtajuudelle jää riittämättömästi aikaa. Lisäksi johtajien peruskoulutus itse johtamistyöhön on varsin suppea, mihin tosin lakimuutos maisterintutkinnon vaatimuksesta tuo vähitellen muutosta.

Päiväkodeissa henkilöstö vaihtuu usein, mikä väistämättä vaikuttaa tiimien muotoutumiseen (Venninen 2007). Tutkimustuloksissani varhaiskasvatuksessa työskentelevät johtajat eivät maininneet tätä yhdeksi haasteeksi, mutta mielestäni yksi syy henkilöstön

vaihtuvuuteen voi piillä esimerkiksi työnkuvien epäselvyydessä. Mikäli varhaiskasvatuksen opettaja ei ole tyytyväinen omaan työnkuvaansa ja kokee, ettei pysty toimimaan tiiminsä pedagogisena johtajana, hän saattaa nopeasti hakeutua toiseen työpaikkaan tai jopa kokonaan toisen alan tehtäviin. Niinpä varhaiskasvatuksessa olisi mielestäni kiinnitettävä huomiota johtamisen laatuun, jotta motivoituneista ja osaavista työntekijöistä osattaisiin pitää kiinni. Tämä edellyttää jatkuvia kasvu- ja kehittymismahdollisuuksia sekä keskustelua, kuuntelua, kysymysten esittämistä ja palautteen antamista niin esimieheltä kuin kollegoilta (Ristikangas & Ristikangas 2010).

Kaikkea vastuuta ei varhaiskasvatuksessa myöskään voida asettaa pelkästään päiväkodin johtajan varaan, vaan työntekijöiltä vaaditaan myös alustaitoja. Jotta johtajuus olisi tehokasta, johtajan täytyy osata luoda selkeä tulevaisuuden visio ja sille toteutussuunnitelma, jotta tavoitteet toteutuisivat. Johtajan tulee jatkuvasti tasapainotella asioiden loppuun asti tekemisen ja työntekijöiden tarpeiden välillä. On tärkeää, että työntekijät ymmärtävät tavoitteet ja sitoutuvat niihin sekä tietävät, mitä heiltä odotetaan. Johtajan on kyettävä motivoimaan ja sitouttamaan työntekijät toimintaan sekä huolehtia hyvästä työskentelyilmapiiristä. Alaisten puolestaan tulee huolehtia heidän vastuullaan olevista asioista. Alaistaidot ovat myös kiinteästi yhteydessä hyvään toimintakulttuuriin. (Rodd 2006; Soukainen 2015.)

Joissakin työyhteisöissä esiintyy oman kokemukseni mukaan myös dialogia, joka muistuttaa liikaa perheenjäsenten välistä tapaa kommunikoida. Räjähävä tunneilmaisu saattaa olla perhepiirissä sallittua, mutta työpaikalla positiivisten ja kielteisten tunteiden ilmaiseminen esteettömästi ja välittömästi vaikuttaa koko työyhteisön työskentelyilmapiiriin. Kenelläkään esimiehellä ei ole oikeutta huutaa työntekijöilleen tai nolata heitä, mutta myöskään kukaan alaisista ei voi toimia tällä tavalla. Raivonpurkaukset eivät kuulu työyhteisöön, vaan ristiriitatilanteiden käsittely edellyttää työyhteisöltä tunnetietoisuuden taitoja. Tunnetietoisuus sisältyy tunneälykkyyteen ja sillä tarkoitetaan yksilön kykyä ymmärtää sekä hallita omia tunteitaan. Tunnetietoisuus vähentää myös projisoinnin tarvetta, eli taipumusta siirtää omia tunteitaan toisiin, sillä vastuu omista tunteista ja niiden hallinnasta kehittyy. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Venninen (2007) tutki väitöskirjassaan yhteisöllisen palautteen jakamisen harjoittelu-prosessia sekä palautteen luomia mahdollisuuksia ammatillisen kehittymisen tukemiseen päiväkodissa. Koko kehittämishankkeen tarkoituksena ja lähtökohtana oli yhteinen pyrkimys samaa päämäärää kohti. Tutkimuksen mukaan kehittämishankkeen aikana henkilökunta siirtyi palautteenjakajina ammatilliselta perustasolta ammatillisen

kypsyyden tasolle. Heidän tietoisuutensa sekä omasta että toistensa osaamisesta kasvoi selvästi. Tiimeissä vallitsevalla ilmapiirillä ja yhteisellä sitoutumisella oli lisäksi merkittävä vaikutus palautteenannon harjoitteluun. Muun muassa konfliktien ratkaiseminen tiimeissä vaikutti luottamuksen syntymiseen sekä edisti sitoutumista tiimiin. Näin ollen myös vuorovaikutustaidot sekä yhteistyössä toimimisen taidot kehittyivät. Uskon, että tämän tyyppisestä kehittämishankkeesta olisi hyötyä laajemminkin varhaiskasvatuksen kentällä.

Tutkimukseni mukaan yhdeksi haasteeksi johtajat kokivat, että päteviä ja osaavia varhaiskasvatuksen opettajia oli vaikea saada. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten asema on maailmanlaajuisesti heikompi ja vähemmän arvostettu kuin muiden opettamiseen liittyvien alojen ammattilaisten asema. Heikompi asema näkyy muun muassa matalampana palkkatasona, pidempinä työpäivinä, lyhyempinä lomina ja ylipäättään vakinaisten virkojen tai työsuhteiden määrän vähyytenä. Tämä vaikuttaa väistämättä varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattilaisten sitoutumiseen, vaikka muuten he olisivatkin hyvin innostuneita ja kiinnostuneita työstään. Heikot työehdot kuitenkin pidemmän päälle väsyttävät ammattilaisia, minkä seurauksena he saattavat vaihtaa kokonaan alaa. Työolot vaikuttavat myös stressin sekä loppuun palamisen esiintymiseen. (Ebbeck & Waniganayake 2003.)

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n tavoitteena on siirtää varhaiskasvatuksen opettajat lähitulevaisuudessa opetusalan henkilöstön virka- ja työehtosopimukseen (OVTES). Siirto parantaisi varhaiskasvatuksen opettajien työehtoja, kuten esimerkiksi palkkatasoa ja lomia. Mielestäni tämä nostaisi myös varhaiskasvatuksen opettajien työn arvostusta, kun he olisivat saman työehtosopimuksen piirissä muiden opettajien kanssa, ja lisäisi sitä kautta mahdollisesti myös varhaiskasvatuksen opettajien työssä jaksamista. OVTES myös huomioisi koulutuksen merkityksen palkkauksessa. (OAJ 2019; Vuolle 2019.)

Revon (2019) tutkimuksessa nousi esiin päiväkodin johtajien tarjoama tuki uusille varhaiskasvatuksen opettajille. Sekä johtajat että henkilöstö pitivät varhaiskasvatuksen arkea haastavana tuoreille varhaiskasvatuksen opettajille ja etenkin johtajat korostivat, että on tärkeää tukea varhaiskasvatuksen opettajia heidän uransa alkuvaiheessa. Myös Kupila (2017) toteaa, että eri ammattiryhmien kollegiaalisten vertaisryhmien hyödyntäminen ja ylipäättään vertaistoiminnan kehittäminen voisivat systemaattisesti kehittää työelämän käytäntöjä. Vertaisryhmä toimisi myös työuraansa aloittelevien tukena. Ajatus juuri tämän tyyppisestä mentoroinnista ei kuitenkaan tullut esiin omassa tutki-

muksessani, vaikka päiväkodin johtajat pitivätkin tärkeinä esimerkiksi pedaryhmiä ja niiden kautta muodostuvaa tukea varhaiskasvatuksen opettajille. Pohdin, voisiko syy tähän olla se, ettei mentorointi työpaikalla välttämättä ole vielä kovin laajasti käytössä varhaiskasvatuksessa tai että siihen ei ole onnistuttu luomaan täysin toimivia rakenteita kaikissa työyhteisöissä.

Tutkimustulosteni perusteella päiväkodin johtajat pitivät tärkeinä varhaiskasvatuksen opettajan valmentavan johtamisen taitoa. Mielestäni tämä on erittäin tärkeä ajatus, sillä tiimin pedagogisena johtajana toimiminen edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä valjastaa yksilöiden voimavarat tiimin kehittymisen tukemiseksi. Samalla pidän varhaiskasvatuksen opettajalle asetettua tehtävää varsin vaativana. Oman kokemukseni mukaan kasvatustieteen kandidaatin koulutuksessa valmentavaa johtamista käsitellään vähän, jolloin varhaiskasvatuksen opettaja tarvitsee taakseen vahvan päiväkodin johtajan tuen sekä lisäkoulutusta siinä kehittyäkseen.

Haastatellut päiväkodin johtajat keskustelivat paljon varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ja esimerkiksi toimintakulttuurin muutoksen heijastumisesta tiimityöskentelyyn. Tutkimustulosten perusteella johtajat eivät kuitenkaan pohjineet tiimityötä suoranaisesti luottamuksen käsitteen kautta. He kertoivat tavoista, joilla voivat tukea varhaiskasvatuksen opettajaa pedagogisessa johtamisessa ja keskustelivat myös toimintakulttuurin muutoksesta suhteessa esimerkiksi työnkuviin. Jäin kuitenkin pohtimaan, voisiko luottamuksen syntymiseen tai sen vahvistamiseen panostaminen auttaa myös työyhteisössä toimimista.

Kun luottamus esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen vahvistuu tiimin sisällä, se herättää turvallisuuden tunnetta. Näin vähitellen kytetään keskustelemaan omien vahvuuksien lisäksi myös omista epäonnistumisista tai tuen tarpeista. Luottamuksen voimistuessa pystytään myös tukeutumaan muihin tiimin jäseniin; virheiden peittelemisen sijaan edistetään yhdessä yhteisen päämäärän toteutumista. Energia näin ollen suunnataan kärjistetyksi sanottuna sisäisestä kyräilystä yhteisen osaamisen parantamiseen. Tämä tosin edellyttää tiimiltä kykyä tarkastella omaa käyttäytymistään ja toimintaansa kriittisesti sekä halua ottaa vastuuta omasta kehitymisestään sen sijaan, että tiimin yksilöt asettuisivat uhrin asemaan ja keskittyisivät puolustamaan omaa toimintaansa. (Ristikangas & Ristikangas 2010.)

Vennisen (2007) tutkimuksessa tuli esille, että uskallus harjoitella epäonnistumisen uhallakin vaatii taakseen luottamusta – samalla tavalla uskomisen palautteeseen vaatii

uskoa palautteen antajan hyvään tarkoitukseen. Myös Kupila (2017) toteaa, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee kyetä toimimaan yhteistyössä keskenään. Tavoitteena oppivassa työyhteisössä on sitouttaa jokainen työntekijä asiantuntijuutta tukevaan ja sitä kehittävään kollegiaaliseen prosessiin, jonka päämääränä on löytää uusia ammatillisia työtapoja.

Uskon, että luottamuksen syntyminen ja sen vahvistuminen voisi myös edesauttaa kollegiaalisen tuen muodostumista tiimien sisällä. Olen samaa mieltä Revon (2019) kanssa, että onnistuneen perustyön mahdollistamiseksi on tärkeää saada eri ammattiryhmät tukemaan toisiaan työn toteuttamisessa. Myös Kinon (2008) toteaa, että aikojen saatossa muotoutuneet varhaiskasvatuksen ammatti-identiteetit eivät ole mukautuneet uuden ajan ja uuden instituution vaatimuksiin. Nivalan (1999) mukaan päiväkodin yhteiseen kasvatuskulttuuriin vaikuttavat yksittäisten työntekijöiden toimintaa ohjaavat kasvatukselliset ja opetukselliset näkemykset. Mikäli nämä käsitykset ovat ristiriidassa keskenään, yhteisen kasvatuskulttuurin muodostaminen on mahdotonta. Silloin toimintaa ohjaavat esimerkiksi rutiinit eikä aitoa keskustelua kehittämisestä synny.

Myös Vennisen (2007) tutkimuksessa tuli ilmi, että palautteenannossa tarvitaan luottamusta työntekijöiden välillä. Lisäksi hän toteaa: ”Kun myös yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen koetaan ammattitaitoon liittyväksi osaamiseksi, voidaan senkin kehittämistä tietoisesti harjoitella.” (Venninen 2007, 214.) Mielestäni on tärkeää edesauttaa ammatillista keskustelua tiimeissä, jotta luottamus ja sitä kautta yhteinen näkemys muodostuisivat kaikkien tiimin jäsenten välille. Luottamuksen vahvistuessa myös korjaavan palautteen antaminen helpottuu.

Tutkimusmenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, joka sopi mielestäni hyvin tähän tutkimukseen. Koen, että saavutin tavoitteeni ja sain kiinni päiväkodin johtajien näkemyksistä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimusjoukko on kuitenkin jokseenkin pieni, joten tutkimustuloksia ei voida yleistää koko Suomen varhaiskasvatusta koskeviksi. Tässä tutkimuksessa on käytetty ainoastaan yhtä tutkimusmenetelmää, minkä vuoksi samaa ilmiötä voisi tulevaisuudessa tutkia jollakin toisella menetelmällä. Päiväkodin johtajalta vaaditaan jatkossa ylempää korkeakoulututkintoa, joten saattaisi olla mielenkiintoista tarkastella, millaisia näkemyksiä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla päiväkodin johtajilla on suhteessa muun tutkinnon suorittaneisiin johtajiin, joihin kuuluvat esimerkiksi alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet kasvatustieteen kandidaatit ja sosionomit sekä opistotasaisen tutkinnon suorittaneet päiväkodin johtajat.

Lähteet

- Akselin, M. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöiden kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Julkaistu 01.01.1999. Viitattu 10.12.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>
- Carlsson, M. & Forssell, C. (2017). *Esimies ja coaching: Oivaltava coaching johtamisen työkaluna* (3., uudistettu laitos.). Helsinki: Tietosanoma.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney: MachLennan + Petty.
- EduLeaders. Viimeksi muokattu 14.6.2019. Viitattu 10.2.2020. <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma/eduleaders-0#section-60407>
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa E. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 133–157). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsén, E. 2009. Pedagoginen johtajuus – Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching leadership in early childhood education* (s. 181–192). Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 16(3), (s. 185-200). Viitattu 29.1.2020. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/305511>

- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. (s. 23–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), (s. 181-196). doi:10.1080/00131881.2019.1600377
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikka, J. (2013). Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching leadership in early childhood education* (s. 181–192). Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. (s. 43–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti — JECER* 5(2) 2016, 289–309. Viitattu 13.1.2020.
<https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), s. 143-156. doi:10.1080/03004430.2016.1207066
- Hiekkala, A., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. B. S. & Helsingfors universitet, B. f. (2015). *Lastentarhanopettajien toiveita työnjaosta ja johtajan roolista työnjaon organisoinnissa*. Helsingfors universitet.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching leadership in early childhood education* (s. 213–234). Tampere: Tampere University Press.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja, (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 289–300). (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Vantaa: Edufin.

Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching leadership in early childhood education* (s. 13–30). Tampere: Tampere University Press.

Interpretivismi. (2015) Viitattu 10.2.2020.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/interpretivismi>

Järvinen, K., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. B. S. & Helsingfors universitet, B. f. (2015). *Pedagogisen johtajuuden merkitys varhaiskasvatuksen arjessa*. Helsingfors universitet.

Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa?: Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.

Kallioinen, O. (2012). Ihmisten johtaminen muutosprosessissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (s. 239–261). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: Varhaiskasvatuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteenä päiväkotii*. Helsinki: WSOY.

Kinos, J. (2008). Professionalism—A Breeding Ground for Struggle. The Example of the Finnish Day-Care Centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224-241.

Konstruktivismi. (2015) Viitattu 20.2.2020.

<https://koppa.iyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/konstruktivismi>

Kuntatyöntantajat (2018). *Uusi varhaiskasvatustalaki muuttaa kelpoisuuksia, nimikkeistä päättää työnantaja*. Viitattu 25.8.2019.

<https://www.kt.fi/ohjeet/kvtes/varhaiskasvatustalaki-kelpoisuudet-henkilostorakenne>

Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja, (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 301–311). (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Mäki, K. & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (s. 54–78). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Rovaniemi: Lapin yliopisto

OECD. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Finland. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: OECD. Viitattu 9.1.2020. <https://www.oecd.org/education/school/49985030.pdf>

Onnismaa, E.-L. (2019). *Moniammatillinen tiimityö kunniaan*. Viitattu 22.11.2019. <https://www.vol.fi/blogit/moniammatillinen-tiimityo-kunniaan/>

Opetusalan Ammattijärjestö. (2019). *Lastentarhat jäivät historiaan – Lastentarhanopettajaliitosta tulee Varhaiskasvatuksen opettajien liitto*. Viitattu 20.11.2019.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/tarhurit-jaivat-historiaan---lastentarhanopettajaliitosta-tulee-varhaiskasvatuksen-opettajien-liitto/>

Opetushallitus. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Viitattu 2.7.2019.

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki. Viitattu 2.7.2019.

https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Viitattu 22.7.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>

Palonen, T. (2012). Voiko piilo-organisaatiota johtaa? Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (s. 220–238). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Parrila, S. (2016). Coaching oppimista edistävän johtamisen perustana. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön.* (s. 149–168). Jyväskylä: PS-kustannus.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön.* (s. 59–90). Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki 628/1998. (Julkaistu 21.8.1998) Finlex. Viitattu 2.7.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Repo, M., Helsingin yliopisto, K. t., University of Helsinki, F. o. E. S. & Helsingfors universitet, P. f. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus.* Helsingin yliopisto.

Ristikangas, M. & Ristikangas, V. (2010). *Valmentava johtajuus.* Helsinki: WSOYpro.

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 6.10.2019. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset* ([Uud. p.].). Tampere: Vastapaino.

Sosiaalinen konstruktivismi. (2015) Viitattu 10.2.2010.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/sosiaalinen-konstruktionismi>

Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta.* Turku: Turun yliopisto.

Sydänmaanlakka, P. (2001). *Älykäs organisaatio: Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen* (3. p.). Helsinki: Kauppakaari.

Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi: Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. Tampere: Tampere University Press.

Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.

Tieteenfilosofiset suuntaukset. (2015) Viitattu 10.2.2020.

<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>

Ursin af, K. (2012). "Pedagoginen johtaminen" ja "pedagoginen johtajuus": käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (s. 79–104). Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Varhaiskasvatuslaki 580/2018. (Julkaistu 13.7.2018) Finlex. Viitattu 2.7.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Venninen, T. (2007). *"Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": Ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtöimeissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Viitanen, K. (2012). Lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus päiväkodin kasvattajatiimissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vuolle, A. (21.11.2019). Kaikki kuntien opet samaan sopimukseen. *Opettaja*, 10–13

Liitteet

LIITE 1

OHJE/TAVOITTEET (kerro omin sanoin tai lue suoraan tämä alla oleva sisältö haastateltaville):

- Tämä haastattelu on osa EduLeaders-hankkeen tutkimus- ja arviointikokonaisuutta
 - o EduLeaders: tutkii ja arvioi kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintoja sekä kehittää tämän tiedon pohjalta näitä opintoja ja myös aineopintoja
- Tässä haastattelussa tarkoitus on keskustella alan johtajuuden tulevaisuuden näkymistä, osaamistarpeista, haasteista sekä joistakin muista johtajuuden alan keskeisistä sekä ajankohtaisista kysymyksistä
- Teemoja on viisi ja kysymyksiä kaikkiaan noin 14 eli pyritään pitämään keskustelu tiiviinä, mutta samalla moniulotteisena (tavoite pysyä kysymyksen aihepiirissä ja haastateltaja katkaisee/ohjaa, jos harhapolkuja)
- mahdolliset kysymykset haastatteluista tai tästä EduLeaders-hankkeesta yleensä voi osoittaa tutkijatohtori Raisa Ahtiäiselle (raisa.ahtiainen@helsinki.fi)

- 1) Ensimmäinen keskusteluteema koskee johtajan työtä ja koulutusta
 - a. Millaisen perustan pohjakoulutus (kuten KK/KM) tarjoaa johtajan työlle?
 - b. Mitkä ovat keskeiset osaamisalueet johtajan työssä, joihin johtajuuskoulutuksella tulisi vastata?
- 2) Toinen teema on kentän tulevaisuuden näkymät johtajuuden näkökulmasta eli visioidaan alan tulevaisuutta (tässä voi irrottautua tämän hetken toiminnan reunaehdoista)
 - a. Millaiselle näyttää kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tulevaisuus?
 - b. Millaista osaamista tämä edellyttää johtajilta nyt ja tulevaisuudessa?
 - c. Miten johtajuus ja johtaminen rakentuvat? Millaisia rakenteita johtamiselle voisi luoda, millaiset voisivat olla mahdollisia?
 - d. Tulevaisuuden johtajuus, millaiset arvot ovat tärkeitä?
- 3) Kolmas teema on varhaiskasvatussuunnitelma ja johtaminen
 - a. Varhaiskasvatussuunnitelma ja johtamistyö – mitä tämä yhdistelmä tuo mieleen?
 - b. Minkälaista osaamista johtajalta vaaditaan varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamisessa?
 - c. Mitä varhaiskasvatuksen kehittäminen tarkoittaa, mitä pitää kehittää ja miten se on suhteessa varhaiskasvatussuunnitelmaan?
- 4) Neljäntenä teemana on pedagoginen johtajuus
 - a. Miten näette pedagogisen johtajuuden johtajan näkökulmasta?
 - b. Entä opettajan näkökulmasta?
 - c. Entä koko työyhteisön?
- 5) Muutoksen johtaminen
 - a. Muutosjohtaminen, muutoksen johtaminen – mitä se tarkoittaa johtajan osaamisen/roolin näkökulmasta?
 - b. Mikä on toimintakulttuurin merkitys tässä viitekehyksessä?

LYHYESTI LOPPUUN (ja jos ei ehdi, ei haittaa ja kiireiset voivat poistua):

Miten itse kehittäisitte johtamiskoulutusta?

- Millaista, minkä muotoista koulutusta